



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MAYARA OLIVEIRA FEITOSA

**UNIDADES FRASEOLÓGICAS EM MARCHINHAS DE
CARNAVAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

São Cristóvão
2017

MAYARA OLIVEIRA FEITOSA

**UNIDADES FRASEOLÓGICAS EM MARCHINHAS DE
CARNAVAL: CONTRIBUIÇÕES PARA ENSINO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras na Área de Concentração em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Profa. Dra. Lêda Pires Corrêa.

São Cristóvão
2017

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Feitosa, Mayara Oliveira.

F311u Unidades fraseológicas em marchinhas de carnaval :
contribuições para o ensino de português língua estrangeira /
Mayara Oliveira Feitosa ; orientadora Lêda Pires Corrêa. – São
Cristóvão, SE, 2017.

110 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras)– Universidade Federal
de Sergipe, 2017.

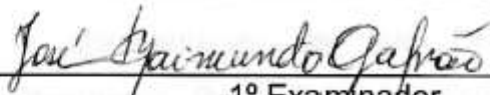
1. Sociolinguística. 2. Fraseologia. 3. Língua portuguesa –
Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 4. Pluralismo cultural.
I. Corrêa, Lêda Pires, orient. II. Título.

CDU 81'27

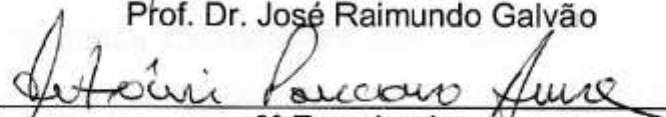
BANCA EXAMINADORA



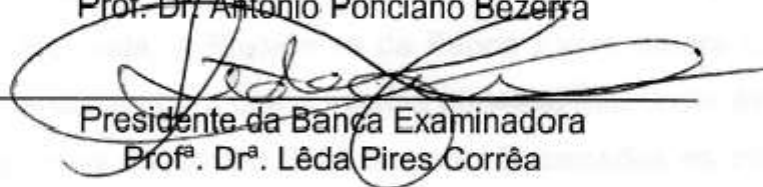
Secretária do PPGL
José Ferreira Machado Bisneto



1º Examinador
Prof. Dr. José Raimundo Galvão



2º Examinador
Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra



Presidente da Banca Examinadora
Profª. Drª. Lêda Pires Corrêa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO 1- COLIGAÇÃO, COLOCAÇÃO E EXPRESSÃO IDIOMÁTICA COMO UNIDADES FRASEOLÓGICAS.....	15
Preliminares.....	15
1.1 Breve percurso histórico e terminológico da Fraseologia no Brasil.....	15
1.1.1. Terminologias da Fraseologia.....	19
1.1.2. Campos de estudo da Fraseologia.....	20
1.1.3. Fraseologia e a Lexicologia.....	28
 CAPÍTULO 2 - ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E LIMITAÇÕES.....	33
Preliminares.....	33
2.1. Abordagens e métodos de ensino de línguas	33
2.1.1. A Abordagem Tradicional ou Clássica	35
2.1.2. A Abordagem Estrutural.....	35
2.1.3. A Abordagem Cognitiva	37
2.2. Breve histórico da Abordagem Comunicativa.....	38
2.2.1. Características da Abordagem Comunicativa.....	40
2.3.O ensino de PLE e a interculturalidade: contribuições para a Abordagem Comunicativa.....	45
2.3.1 Texto, contexto e unidades fraseológicas como culturemas.....	48
 CAPÍTULO 3 – AS UF EM MARCHINHAS DE CARNAVAL: DOS SEMAS AOS CULTUREMAS	53
Preliminares	53
3.1. História do carnaval.....	54
3.1.1. O Carnaval no Brasil	59
3.2. Descrição das unidades fraseológicas em marchinhas.....	67
3.2.1. Etapa 1: análise descritiva dos tipos de UF na marchinha “Saca-Rolha”	69
3.2.2. Identificação das unidades fraseológicas do texto 1.....	69
3.2.3. Etapa 2: análise do funcionamento textual-discursivo das UF ocorrentes na marchinha “Saca-rolha”	72
3.2.4. A interação entre o curto e o longo tempo no texto 1: as UF como culturemas.....	75
3.3 Etapa 1: análise descritiva dos tipos de UF ocorrentes na marchinha “Turma do Funil”..	78
3.3.1 Identificação das unidades fraseológicas do texto 2.....	78
3.3.2 Etapa 2: análise do funcionamento textual-discursivo das UF ocorrentes na marchinha “Turma do funil”	84
3.3.3 A interação entre o curto e o longo tempo no texto 2: as UF como culturemas.....	85
3.3.3.1 A bebida alcoólica como representação social.....	86
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89

REFERÊNCIAS.....	93
Lista de músicas utilizadas	102
ANEXOS.....	103
ANEXO 1.....	104
ANEXO 2.....	110

A Deus, pela força inesgotável.

À minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos, meus amores infinitos.

AGRADECIMENTOS

Quando ingressei na Universidade, na graduação, aos dezoito anos, não tinha ideia do quanto poderia aprender. A carreira acadêmica, sem dúvida, é encantadora, pelo prazer da descoberta e pela construção de conhecimentos. Todos os que me acompanharam foram extremamente importantes durante o Mestrado em Letras. Por isso é com imensa alegria e apreço que agradeço aos que me auxiliaram nesta etapa.

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, amor incomparável e força inexplicável em todos os momentos da minha vida, que quebra as regras com sua bondade infinita, meu bem maior.

Minha eterna gratidão à minha família pela educação e pelo reconhecimento, meu maior tesouro e infinito amor. À minha mãe, Maria Florizete de Oliveira, pelo coração enorme, pelo grande amor, pelos abraços tão calorosos, compreensão, ânimo e grande incentivo, que é uma mulher guerreira, fonte de inspiração, meu maior tesouro, minha Flor preferida. E ao meu pai, Francisco Feitosa, pela alegria, cuidado e atenção, por perceber, mesmo com a saúde frágil, cada olhar e cada sorriso.

Ao meu irmão, Matheus Oliveira Feitosa, pelo amor, atenção e serenidade, sempre disposto a ajudar durante a seleção e feitura desta Dissertação, e estando sempre ao meu lado, meu anjo da guarda; à minha irmã, Mônica Oliveira Feitosa (*in memoriam*), e ao meu irmão, Marco Aurélio Feitosa, pelo incentivo.

A minha orientadora e professora desde a graduação, Lêda Corrêa, pela orientação e atenção durante do PIBIC e construção desta Dissertação, paciência, recepção e ensinamentos que foram bastante importantes não só para a preparação acadêmica e científica, mas também na minha formação para a vida, pois todos os encontros foram riquíssimas oportunidades de aprendizado. Sinto grande alegria em ter o privilégio de aprender tanto durante esses anos, a melhor professora, minha imensa gratidão.

Aos meus avós maternos, Maria Jaci de Jesus, pessoa maravilhosa e tão simples, verdadeira segunda mãe para mim, e Manuel Primo de Oliveira (*in memoriam*), pelos ensinamentos, com certeza indispensáveis neste momento. Também aos meus avós paternos, Odete Laurindo de Barros e Aprígio Feitosa (*in memoriam*), por estarem na eternidade orando por mim.

Aos meus padrinhos, Florisnete e Anselmo, pelo carinho e atenção, e Bernadete, que, além de madrinha e prima, cuidou de mim como uma mãe quando ainda era criança, pelo carinho e amor de filha, infinitamente. Aos meus tios e tias, primos e primas, que sempre me incentivaram nesta caminhada

Aos professores do Mestrado, Vanderlei, Wilton, Leônia, Cleide e Fábio, pelos conhecimentos adquiridos na atuação acadêmica durante o curso; com certeza foram extremamente importantes para minha formação. Aos professores membros da banca de Mestrado, Antônio Ponciano e Raimundo Galvão por terem aceitado o convite para a participação da banca de Qualificação. Aos membros do PPGL pela disposição no processo de recebimento da bolsa e à FAPITEC, pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

Aos colegas de turma do Mestrado em Letras Lorena, Gilvan e Rosângela, pela ajuda e pelos momentos divertidos no decorrer dos dois anos de curso e pela amizade; com certeza as aulas foram enriquecedoras e os intervalos foram especiais com vocês. Aos colegas do Grupo GIPLEX, Elaine, Elynne, Manuela e Dani, pelo incentivo e pelos momentos de alegria.

Aos meus amigos, que são muito importantes na minha vida, os amigos de infância: Iza, Gicelmo, Cátia e Bruna, por todos os momentos de diversão e pela partilha também dos momentos difíceis; Diego e Emanuelle, pela atenção e amizade para a vida.

A todos que se somaram como incentivo e ajudaram, de alguma forma, para a construção deste trabalho, meu muito obrigada!

*“Mas é Carnaval!
Não me diga mais quem é você!
Amanhã tudo volta ao normal.
Deixa a festa acabar,
Deixo o barco correr.*

*Deixa o dia raiar, que hoje eu sou
Da maneira que você me quer.
O que você pedir eu lhe dou,
Seja você quem for,
Seja o que Deus quiser!
Seja você quem for,
Seja o que Deus quiser!”
(Chico Buarque)*

RESUMO

Esta Dissertação tem por tema as unidades fraseológicas – *coligação*, *colocação* e *expressão idiomática* – concebidas como formas léxicas constituídas por dois ou mais lexemas indecomponíveis e sedimentados pela tradição cultural. O tratamento desse conteúdo linguístico está direcionado aos níveis intermediário e avançado do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), pela Abordagem Comunicativa com viés intercultural, que se dá pela ação comunicativa em que o aprendiz constrói a significação dos traços culturais da língua-alvo pelos seus próprios modelos de experiência. Para tanto, fundamenta-se nos pressupostos da Lexicologia, especialmente no modelo lexicológico de Pottier (1978), em interface com estudos fraseológicos de Tagnin (1989) e Lapa (1998). O *corpus* selecionado é formado por marchinhas de carnaval, cujas análises se dão em duas perspectivas: uma, de ordem descritiva, pela qual identificam-se as unidades fraseológicas presentes no *corpus* para descrevê-las no nível sintático-semântico e pelos critérios de convencionalidade e idiomaticidade, que possibilitam classificá-las quanto aos graus de lexicalização; outra, de ordem textual-discursiva, pela qual as unidades fraseológicas assumem carga semântica do longo tempo das representações simbólicas da cultura carnavalesca no Brasil. Nessa etapa da análise, observam-se as limitações da Abordagem Comunicativa para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no que diz respeito ao alcance dos sentidos simbólicos da cultura da língua-alvo, porque essa abordagem de ensino se limita aos quadros da enunciação, sem estabelecer relações, conforme Corrêa (2016), com os repertórios interpretativos do longo tempo sócio-histórico, pela interdiscursividade. Postula-se, com base na segunda etapa da análise do *corpus*, que as unidades léxicas, fraseológicas ou não, funcionam, nessa dimensão textual-discursiva, como *culturemas*, unidades semióticas e linguísticas que contêm ideias de caráter cultural e simbólico.

Palavras chave: Fraseologia. Ensino de PLE. Interculturalidade.

ABSTRACT

This thesis has the phraseologisms theme- coalition, placement and idiomatic expression- designed as lexical forms consisting of two or more lexemes indecomposable and sedimented by cultural tradition. The treatment of this linguistic content is directed to the intermediary and advanced levels of teaching learning of Portuguese as Foreign Language (PLE), by the Communicative Approach with intercultural bias, which is due to the communicative action in which the learner constructs the meaning of the cultural traits of the target language by their own models of experience. Therefore, it is based on assumptions of lexicology, especially in lexicological model by Pottier (1978), interfaced with phraseological studies by Tagnin (1989) and Lapa (1998). The selected corpus is formed by carnival marches, whose analyzes are in two perspectives: one, in descriptive way to identify the phraseological units present in the corpus to describe them at the syntactic-semantic level and by the criteria of conventionality and idiomaticity, which allow to classify them as to the degree of lexicalization; Another, of textual-discursive way, by which the phraseological units take on the semantic load of the long time of the symbolic representations of carnival culture in Brazil. At this stage of the analysis, we observe the limitations of the Communicative Approach to teaching-learning of foreign languages, regarding the reach of the symbolic meanings of the culture of the target language, because this teaching approach is limited to the enunciation frame, without establishing relations, according to Corrêa (2016), with the interpretative repertoires in long socio-historical time, by interdiscursivity. It is postulated, based on the second stage of the corpus analysis, that the lexical units, phraseological or not, it works in this textual-discursive dimension as culturemes, semiotic and linguistic units that contain ideas of cultural and symbolic character.

Keywords: Phraseology. Teaching of PLE. Interculturality.

INTRODUÇÃO

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) tem apresentado um crescente interesse por parte de pesquisadores e professores. Esse crescimento deve-se, dentre outros fatores, à demanda de imigrantes ou intercambistas que chegam ao Brasil.¹ Nesse contexto, as pesquisas sobre o Português Brasileiro (PB), como variedade da língua portuguesa falada, no Brasil, e suas implicações como língua estrangeira têm oferecido novo dinamismo aos estudos dessa área do conhecimento. No Brasil, as pesquisas sobre PB têm resultado na produção de novas gramáticas, dicionários, além de outras produções relevantes no campo da Sociolinguística. Essas publicações têm contribuído para que o ensino de PLE, no Brasil e em algumas partes do mundo, priorize essa variedade da língua portuguesa, nas práticas em sala de aula ou em outras situações de ensino-aprendizagem. Disso decorrem revisões de algumas abordagens de ensino de língua estrangeira, com destaque para a Abordagem Comunicativa, com viés intercultural, produções de materiais didáticos, dicionários bilíngues, portais na internet, com planos de aula de PLE, além de propostas didático-pedagógicas que buscam relacionar aspectos da cultura brasileira ao ensino de PLE.

Esta Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, tem como tema as Unidades Fraseológicas, doravante UF, em marchinhas de carnaval, utilizadas como recursos para o ensino de PLE. A escolha desse tema justifica-se não só pela escassez de estudos sobre o assunto, na Fraseologia brasileira, especialmente para o ensino de línguas estrangeiras, como também pelos graus de convencionalidade e de idiomatidade que essas unidades da língua carregam em sua estrutura sintático-semântica. As UF se configuram, por isso, como um fato linguístico que possibilita estabelecer, com maior evidência, a relação entre língua e cultura, no ensino de PLE, para níveis intermediários e avançados.

A iniciativa em desenvolver este estudo originou-se das pesquisas e discussões realizadas pelo *Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Lexicologia* (GIPLEX) - sob a

¹ Segundo dados da Polícia Federal, o número de imigrantes no Brasil aumentou em 160% nos últimos dez anos, (2006-2015), quando a taxa de desemprego era de 4,3%. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>. Acesso em 28/10/2016. Segundo dados da MEC, publicados em 20/07/2015, o número de intercâmbios também cresceu nos últimos anos. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/07/brasil-revela-potencial-para-turismo-estudantil-para-estrangeiros>. Acesso em 28/10/2016.

coordenação da professora Dra. Lêda Pires Corrêa, bem como a partir das observações em aulas ministradas no curso do *Núcleo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua estrangeira* (NEAPLE) destinadas a alunos timorenses, colombianos e chilenos, oriundos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G, na Universidade Federal de Sergipe. Nessa experiência de ensino, foram observadas dificuldades, por parte dos alunos, na compreensão de UF como *colocações* ou *expressões idiomáticas*, em textos diversos, tendo em vista que o significado de uma expressão idiomática, por exemplo, não equivale à soma dos elementos que a constitui. Assim, constatou-se a necessidade de elaboração de uma proposta teórica e analítica consistente sobre as UF, partindo da descrição de elementos sintático-semânticos como unidades isoladas e em funcionamento no plano textual-discursivo.

A Fraseologia apresenta uma grande variedade de definições, na literatura especializada. Tendo como base a Lexicologia, especialmente no modelo de Pottier (1978), perscruta-se, nessa pesquisa, uma subárea, a dos fraseologismos, na qual as lexias compostas e complexas podem ser também realizadas como colocações e idiomatismos: combinatórias de unidades léxicas indecomponíveis e cristalizadas pela tradição cultural.

Fiorin (2000) afirma que uma língua não é somente um instrumento apto à comunicação, mas desempenha uma função simbólica extremamente relevante em meio a uma sociedade: ela é o mais expressivo sinal da nacionalidade. Certamente, reside no léxico a significação e os conteúdos significantes da linguagem humana. Nesse sentido, as UF armazenam-se também nesse repertório lexical.

Esta Dissertação direciona-se à análise desse microssistema lexical – os fraseologismos – para fins de ensino-aprendizagem de PLE, por serem as coligações, colocações e expressões idiomáticas, unidades léxico-fraseológicas que se qualificam pela capilaridade dos sentidos simbólicos de uma cultura. Nessa perspectiva, facilitam a troca de experiências culturais, em uma aula de PLE.

Os níveis de convencionalidade e de idiomaticidade, propostos por Tagnin (1989), são utilizados como critérios de diferenciação entre coligações, colocações e expressões idiomáticas, consideradas como unidades isoladas, isto é, fora do uso textual-discursivo. No entanto, o ensino de PLE pela Abordagem Comunicativa requer análise dessas unidades em funcionamento textual-discursivo. Contudo, tal abordagem metodológica, embora apresente visíveis progressos para o ensino de línguas estrangeiras, mostra-se ainda insuficiente para o tratamento da interculturalidade. Uma das razões para essa incompletude é apresentada por Corrêa (2016), ao postular que os sentidos simbólicos da cultura não se revelam apenas pelos

quadros da enunciação, mas por sua relação dialógica e polifônica com os sentidos, no longo tempo sócio-histórico.

Essa Dissertação assume a posição de Corrêa (2016) para contribuir com os estudos da Abordagem Comunicativa com viés intercultural, por meio de um conceito mais abrangente de comunicação - organização coletiva das vozes sociais -, capaz de viabilizar a reconstrução dos sentidos culturais pela interculturalidade, isto é, pelo olhar do aprendiz que significa os traços culturais da língua-alvo pelos seus próprios modelos de experiência.

Com base nisso, postula-se, nessa Dissertação, que as UF funcionam simbolicamente nas comunidades culturais. Para tanto, tem-se defendido, em estudos mais recentes, que algumas unidades léxicas, fraseológicas ou não, assumem o *status* de *culturemas*, unidades semióticas e linguísticas que contêm ideias de caráter cultural, quando resgatam repertórios interpretativos do longo tempo, sob a forma de esquemas conceptuais (*frames, scripts*) ou sob a forma de *habitus*, nem sempre consciente, que se refere, segundo Bourdieu (1989), à história incorporada nas práticas culturais cotidianas.

O objetivo geral dessa Dissertação consiste em oferecer subsídios teóricos e práticos para a análise das UF com base na abordagem comunicativa, com o viés intercultural, para o ensino de PLE. Os objetivos específicos consistem em:

- Definir *coligação, colocação* e *expressão idiomática* como unidades léxico-fraseológicas veiculadoras de matizes culturais;
- Expandir a abordagem comunicativa com o viés intercultural, para além da enunciação;
- Descrever as UF identificadas nas marchinhas de carnaval enquanto unidades isoladas a partir da classificação de lexias e categorias de convencionalidade e idiomaticidade;
- Analisar o funcionamento das UF a partir dos efeitos de sentidos simbólicos da cultura brasileira nas marchinhas de carnaval.

A título de exemplificação, o *corpus* selecionado é composto por duas marchinhas de carnaval: “Saca-rolha” (1953) e “Turma do funil” (1956), tendo em vista o carnaval ser uma festa popular de grande difusão na cultura do povo brasileiro. Dessa maneira, as marchinhas

formam uma espécie de crônica musical sobre o cotidiano das pessoas em uma determinada época, e que, apesar de alcançarem o auge entre as décadas de 1920 e 1950, permanecem utilizadas atualmente durante o período de carnaval, em nível nacional.

A seleção do *corpus* foi realizada a partir do critério de ocorrência das UF como colocações, coligações e expressões idiomáticas, além disso as marchinhas selecionadas “Saca-rolha” (1953) e “Turma do funil” (1956) integram o campo semântico *bebidas alcóolicas*. Além disso, as marchinhas, de modo geral, apresentam letras bem-humoradas, maliciosas, duplo sentido, que contribuem, de certo modo, para gerar um clima mais descontraído numa aula de língua estrangeira.

O capítulo 1, intitulado *Coligação, Colocação e Expressão Idiomática como Unidades Fraseológicas*, apresenta um panorama histórico dos estudos fraseológicos produzidos no Brasil e discute divergências terminológicas entre seus estudiosos. Como pressupostos teóricos, utiliza-se a associação do modelo lexicológico de Pottier (1978) às propostas teóricas de Tagnin (1989) sobre conceitos de *coligação*, *colocação* e *expressão idiomática* e de Lapa (1998) sobre unidades fraseológicas.

O capítulo 2, intitulado *Abordagem Comunicativa no Ensino De Línguas: Fundamentos, Conceitos e Limitações*, apresenta um contexto histórico das principais abordagens do ensino de línguas para culminar no conceito da Abordagem Comunicativa. No tocante às limitações dessa abordagem de ensino, desenvolvem-se noções de comunicação, texto, contexto e de culturema, para propor novos percursos para o ensino intercultural de PLE.

No capítulo 3, intitulado *As UF em marchinhas de carnaval: dos semas aos culturemas*, contextualiza-se historicamente o carnaval e o percurso das marchinhas e de outros ritmos carnavalescos. Realiza-se também a análise do *corpus* selecionado em duas etapas: uma, descritiva; outra, textual-discursiva.

CAPÍTULO 1- COLIGAÇÃO, COLOCAÇÃO E EXPRESSÃO IDIOMÁTICA COMO UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Preliminares

Este capítulo apresenta um panorama histórico dos estudos fraseológicos produzidos no Brasil e discute divergências conceituais e terminológicas entre seus estudiosos, como justificativa para a escolha e associação do modelo lexicológico de Pottier (1978) às propostas teóricas de Tagnin (1989) sobre conceitos de *coligação*, *colocação* e *expressão idiomática* e de Lapa (1998) sobre unidades fraseológicas.

O principal objetivo desse capítulo consiste em definir *coligação*, *colocação* e *expressão idiomática* como unidades léxico-fraseológicas que veiculam, em sua significação, matizes culturais como suporte para o ensino-aprendizagem de PLE pela abordagem comunicativa, com viés intercultural.

1.1. Breve percurso histórico e terminológico da Fraseologia no Brasil

O primeiro registro, em língua portuguesa, do vocábulo composto <<fraseologia>> ocorre no *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, publicado em 1789, cujo verbete é assim apresentado: “FRASEOLOGIA, *s.f.* o modo de compôr as palavras segundo o uso de cada lingua, principalmente nas frases mais elegantes, e castiças da língua” (SILVA, 1789, p. 659). No Brasil, o mais antigo trabalho sobre o assunto, segundo Magalhães Jr. (s/d), é o livro de Perestrelo da Câmara, sob o título *Provérbios, Adágios, Rifãos, Anexins, Sentenças Morais e Idiotismo da Língua Portuguesa*, publicado no Rio de Janeiro, em 1848.

De grande destaque, os dois volumes (1908 e 1909) da obra *Frases feitas*, de João Ribeiro, cuja segunda edição em volume único é de 1960, representam um momento de importante registro das UF, pelo uso do método histórico-comparativo à fraseologia vernácula. João Ribeiro foi quem deu ao tema tratamento filológico, pois, antes dele, vieram a público esparsas contribuições de Gonçalves Viana (1840-1914), Júlio Moreira (1854 – 1911), Carolina Michaëlis (1851-1925), dentre outros, porém nenhuma delas pode ser definida como obras que reúnem vasto conjunto fraseológico. No Brasil, os estudiosos que se voltaram para o assunto,

na perspectiva de João Ribeiro, foram Lindolfo Gomes (1918; 1927) e Alberto Faria (1918, 1920).

A título de exemplificação, em sua obra, João Ribeiro analisa a UF <<mundos e fundos>>², observando que o uso atual confere às palavras o valor de substantivos, quando afirmamos a frase *Prometer mundos e fundos*³. No entanto, a ocorrência mais primitiva atribui às formas o valor de adjetivos *mundo* e *fundo*, isto é, limpo e profundo, uma vez que mundo, usado pelos quinhentistas, era antônimo de *imundo*. Cita, para tanto, Camões em *Os Lusíadas*:

E tornando a conter-te das profundas
Obras da mão divina venerada,
Debaixo deste círculo onde as mundas
Almas divinas gozam... (CAMÕES, Canto X, estrofe 85).

Na seara da fraseologia brasileira, destacam-se ainda: José Pérez (1961) *Provérbios brasileiros*; Ático Vilas Boas da Mota (1974) *Provérbios em Goiás*; Luiz da Câmara Cascudo (1977) *Locuções tradicionais no Brasil*; Raimundo Magalhães Júnior (1977) *Dicionário de provérbios, locuções e ditos curiosos*; Oswaldo Serpa (1982) *Dicionário de expressões idiomáticas inglês-português e português-inglês*; Márcio Pugliesi (1981) *Dicionário de expressões idiomáticas*; Leonardo Mota (1982) *Adagiário brasileiro*; Martha Steinberg (1985) *1001 provérbios em contraste*; Antenor Nascentes (1986) *Tesouro da Fraseologia Brasileira*; Sidney Camargo e Martha Steinberg (1989) *Dicionário de expressões idiomáticas metafóricas português-inglês*; Stella Tagnin (1989, 2005) *Expressões idiomáticas e convencionais e O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas inglês e português*.

Com o aumento do número de pesquisas no Brasil, a partir de 1990, a fraseologia também apresenta um rol de defesa de dissertações e teses, de publicações de artigos em periódicos especializados e capítulos de livro, dentre os quais destacam-se as seguintes autoras: Cláudia Maria Xatara (1994, 1998, 2008) com dissertação, tese e dicionário nessa área – *As expressões idiomáticas de matriz comparativa; A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês e Dicionário de provérbios, idiomatismo e palavrões francês-*

² Mundo: do latim *mundus*, *i* indicava 'o firmamento; a criação; a terra, as nações; o Império Romano; os infernos; o mundo considerado como Deus', e fundo do latim *fundus*, *i* (tb. *fundus*, *us* e *fundus*, *èris*) 'fundo (solo, rio, mar, vaso, armário), fundo (da terra)', profundo, designando a parte mais afastada da superfície.

³ Significa uma oferta exagerada, pois equivale etimologicamente a querer presentear alguém com o "céu" e com o "mar". Ou, como espelha a metáfora implícita, leva-la ao mais alto e ao mais fundo, segundo Silva (2014).

português/português-francês, respectivamente; Maria Luisa Ortiz Alvarez (2000, 2002, 2007, 2008) – *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira; O mundo da fraseografia; As expressões idiomáticas nas aulas de ele: um bicho de sete cabeças? e Cada macaco no seu galho: um estudo dos padrões de uso dos provérbios brasileiros e seus equivalentes em espanhol e russo*, respectivamente.

Apesar do avanço das pesquisas na área, os estudos fraseológicos ainda apresentam muitos espaços lacunares, que alguns atribuem à falta de consenso terminológico, uma vez que algumas correntes incluem os provérbios, locuções, gírias, colocações, frases feitas e aforismos, ao passo que outras limitam o estudo às expressões idiomáticas, sem a devida clareza conceitual entre esses termos.

Entretanto, Alvarez e Unternbäumen (2011) avaliam como ponto fundamental para os baixos índices de pesquisa em fraseologia a falta de reconhecimento sobre o papel das unidades fraseológicas na didática de línguas e na lexicografia. Ainda que as UF sejam de difícil classificação, as características são relativamente estáveis e consensuais, tais como o caráter pluriverbal, a fixação, a idiomaticidade e a institucionalização. Casares (1992 [1950]), por exemplo, entende que as locuções são o objeto da Fraseologia. Posição semelhante apresenta García-Page (2004, 2008), que restringe as locuções como objeto da Fraseologia, ao passo que as parêmiias (provérbios, adágios, aforismos), segundo o autor, deveriam ser estudadas pela Paremiologia. É importante observar que a Fraseologia apresenta outras subáreas como: fraseografia, o trabalho contrastivo fraseológico, fraseodidática e a relação fraseologia e cultura.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a Fraseologia está voltada aos estudos das combinações linguísticas estáveis formadas por duas palavras ou mais palavras, e claramente o seu sentido não se apresenta nos elementos individuais, mas no conjunto formado em tais combinações.

Os estudos do linguista Vinogradov (1946; 1947) marcaram o reconhecimento da fraseologia como área independente da linguística. Assim, na Rússia, a fraseologia passou a ser tratada como ciência. Vinogradov (1946; 1947) se dedicou a estudos de tipos básicos de UF e categorias para auxiliar a construção de frases na língua. O linguista russo define a fraseologia como estudo das leis entre a combinação das palavras e seus significados, especialmente na descrição de UF em russo, seus tipos, bases semânticas.

Alvarez e Unternbäumen (2011) entendem a fraseologia como

ciência que estuda as combinações de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados semântica e sintaticamente, cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencem a uma categoria gramatical específica. Nela se incluem todas as combinações em que os componentes são geralmente estáveis (em alguns casos a estabilidade é parcial permitindo algumas alterações, que não mudam o significado total da expressão) e possuem traços metafóricos. (ALVAREZ; UNTERNBÄUMEN, 2011, p. 9).

Esses autores denominam as referidas combinações como UF, para a distinção da Fraseologia considerada ciência ou disciplina que estuda os fenômenos fraseológicos.

Na perspectiva da Fraseologia dentro da Filologia⁴ que, trata do estudo rigoroso dos documentos escritos antigos e de sua transmissão, para estabelecer, interpretar e editar esses textos, bem como do desenvolvimento de uma língua ou de famílias de línguas, baseado em documentos escritos nessas línguas, Bragança Júnior (2012) reconhece que uma importante maneira de conhecimento do pensamento da sociedade, no âmbito da história e do tempo, pode ser encontrada em uma grande quantidade de expressões, algumas consideradas “populares”, pois remetem a algumas experiências passadas como forma de conduta em sua aplicabilidade. É inegável a riqueza registrada pelas UF de uma língua, porque elas ultrapassam aspectos linguísticos ou formais, pois carregam costumes, tradições e valores de uma comunidade.

Nota-se que as UF possuem uma funcionalidade em diversos discursos. Conforme Alvarez (2012) tais unidades “estão a serviço da expressividade e do pitoresco, da emotividade e da oralidade, fazendo constantemente um apelo ao exagero e à ironia, à persuasão e discursos que deixa transparecer, quase sempre, cargas emocionais” (ALVAREZ, 2012, p.358). Além disso, Bragança Júnior (1999) registra que as UF podem marcar aspectos históricos, culturais e um caráter moralizante. De acordo com suas observações:

a partir da realidade circunjacente ao mundo da época, o homem procurava, por meio de expressões fraseológicas, ter em mãos subsídios práticos para sua própria orientação e das próximas gerações no que diz respeito às condutas a serem seguidas ou refutadas (BRAGANÇA JÚNIOR, 1999, p. 6).

A fraseologia, como se observa, apresenta um amplo domínio de abordagens teóricas distintas, no entanto, há algum consenso em sua estreita relação com a história e a cultura dos povos.

⁴ Do latim *philologia*, *ae* 'amor às letras, erudição, literatura', do grego. *philología*, *as* 'necessidade de falar, conversação' (HOUAISS, 2007).

1.1.1 Terminologias da Fraseologia

As unidades fraseológicas apresentam diversas terminologias, dessa maneira não há consenso entre os linguistas a respeito dos termos empregados e de suas respectivas definições. Alvarez (2000) reúne alguns linguistas e os termos por eles utilizados:

AUTOR	DENOMINAÇÃO
BALLY (1951)	Unidades fraseológicas/ locuções fraseológicas (séries fraseológicas e unidades fraseológicas)
POTTIER (1978)	Unidades fraseológicas/ lexias (simples, compostas, complexas, textuais)
CASARES (1950)	Unidades fraseológicas/ locuções (significantes e conetivas)
FIALA (1988)	Unidade fraseológica/ paradigmas definidos pelo tipo de contexto
ZULUAGA (1980)	Unidades fraseológicas/ frase fixa
VINOGRADOV (1946)	Unidade fraseológica/ fraseologismo (aderência fraseológica, unidade fraseológica, combinação fraseológica.
CARNEADO (1985)	Unidade fraseológica/ fraseologismo
LYONS (1982)	Unidade fraseológica/fraseologismos (idiomatismos) ready-madeutterances
LAPA (1998)	Unidades fraseológicas/ grupos fraseológicos (séries fraseológicas, idiotismos, frases feitas, locuções estereotipadas)
TAGNIN (1989)	Unidade fraseológica/ expressões convencionais e idiomáticas
WELKER (2011)	Unidade fraseológica/ fraseologismo (colocações e expressões idiomáticas)

Figura 1- Termos utilizados para a unidade Fraseológica. (Alvarez, 2000 adaptado)

Nesta Dissertação, opta-se por uma visão mais restrita das UF, aliando-se às correntes dos estudos fraseológicos que concebem as locuções, as combinações e as expressões idiomáticas como objetos dessa disciplina, ao passo que os provérbios e adágios, por exemplo, qualificam-se, conforme a perspectiva aqui adotada, como objetos da Paremiologia. Por isso, serão trabalhadas algumas tipologias conjugadas, de modo a compor uma proposta de análise descritiva das UF, pela associação dos estudos desenvolvidos por Tagnin (1989), Lapa (1998) e Pottier (1978). Para o tratamento das UF no funcionamento textual-discursivo, segunda etapa da análise do *corpus*, propõe-se um tratamento para as marchinhas, situando-as no curto e no longo tempo dos sentidos, de modo a reconstruir o valor simbólico das UF como culturemas.

1.1.2 Campos de estudo da Fraseologia

Os campos de estudo da Fraseologia são amplos e variados, do mesmo modo que não há consenso a respeito das suas terminologias.

Atualmente, há uma série de estudos sobre a Fraseologia, Termignoni (2015) reúne alguns desses campos e os respectivos objetos de tais estudos como se pode observar na tabela a seguir:

Campos de estudo da Fraseologia	Objetos de estudo
<i>Fraseologia</i>	Trata da combinatória fixa das línguas.
<i>Fraseologia Geral</i>	Trata da combinatória fixa das línguas em seu uso comum.
<i>Fraseologia Terminológica</i>	Trata da combinatória fixa das línguas de especialidade ou com fins específicos.
<i>Unidades Fraseológicas</i>	Signos linguísticos que compõem o sistema fraseológico das línguas. Elementos pluriverbais, fixos e repetidos.
<i>Fraseologia Teórica</i>	Trata dos princípios teóricos que regem o sistema fraseológico das línguas em um estado determinado da sua evolução.
<i>Fraseologia Aplicada</i>	Trata dos âmbitos práticos nos quais se desenvolve o sistema fraseológico das línguas em estado determinado da sua evolução.
<i>Fraseologia Aplicada Interna</i>	Trata dos problemas que a fraseologia propõe em sua organização, a partir de âmbitos relacionados com o estudo da língua, como o ensino de línguas, a tradução e a informática.
<i>Fraseologia Aplicada Externa</i>	Trata dos fatores de uso da fraseologia em sua organização, a partir dos meios relativos à sua exploração no discurso dirigido ao grande público, como a publicidade, a imprensa ou o humor, e dos problemas estabelecidos pelo seu funcionamento deficiente em certas patologias.
<i>Metafraseologia</i>	Trata dos traços fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxicos e semânticos que caracterizam as unidades do sistema fraseológico das línguas em um estado de sua evolução.
<i>Fraseodidática</i>	Trata dos problemas de ensino-aprendizagem das unidades fraseológicas em língua materna e estrangeira.
<i>Fraseografia</i>	Trata do estudo das unidades fraseológicas em dicionário.
<i>Fraseologia Contrastiva</i>	Trata dos problemas de equivalência e correspondência entre unidades fraseológicas de diferentes sistemas linguísticos.
<i>Terminofraseologia</i>	Trata da criação e uso de termos complexos nos discursos profissionais e de sua informatização.

Figura 2- Termos utilizados para os campos e objetos da Fraseologia. (Termignoni, 2015 adaptado)

Dentre os vários campos dos estudos fraseológicos, observa-se que a linha que separa alguns deles é muito tênue. A apresentação desse quadro, neste capítulo, cumpre apenas função ilustrativa, uma vez que essa pesquisa não tem por objetivo limitar-se a um campo, mas tratar as UF, enquanto unidades lexicais complexas, com sentidos socioculturais sedimentados pelo uso, que apresentam objetos profícuos para uma abordagem intercultural do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE).

Os estudos de Monteiro-Plantin (2011) são importantes contribuições para os estudos sobre Fraseologia brasileira, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. Para essa autora, a Fraseologia descreve o mundo real, as experiências diárias, a sabedoria de uma sociedade, tornando-se assim um importante veículo de identidade cultural. De acordo com Monteiro-Plantin (2014), o conjunto de fraseologismos de uma língua é grande recurso linguístico, e associa as UF à competência discursiva do falante, ou seja, à capacidade de escolher as estruturas linguísticas adequadas, em contextos específicos, na recepção e na produção dos distintos discursos.

A autora salienta que, embora haja estudos contrastivos que tratem das UF, observa-se a escassez de obras de referência quanto à teoria e metodologia para o ensino aprendizagem que auxiliem no desenvolvimento da competência discursiva de recepção e produção em língua materna.

O trabalho com as UF, às vezes, não aborda o termo “frase feita”, algo que já está pronto na mente do falante, com a devida atenção, uma vez que a “frase feita” carrega marcas culturais, muitas vezes, sem equivalência em outras línguas, isto é, com alto grau de idiomaticidade, o que pode dificultar a compreensão do estudante de língua estrangeira.

Nos estudos de língua estrangeira, de acordo com Monteiro-Plantin (2011), a frequência dos estudos fraseológicos é maior, uma vez que algumas UF apresentam sentido diferente do significado das suas partes separadas.

De acordo com Ullmann (1964, p. 119), “o significado⁵ é uma relação recíproca e reversível entre o nome e o significado”. Para o autor, morfemas e palavras apresentam de algum tipo de significado que é essencial no significado total da expressão, ao mesmo tempo, o significado de uma palavra é atribuído de acordo com o seu uso na língua, dessa forma, compreende-se que o termo significado possui ambiguidade. Nessa perspectiva, para Ullmann

⁵ Para Firth, o significado pode ser dividido numa série de funções componentes: “o significado deve ser considerado como um complexo de relações contextuais, e a fonética, a gramática, a lexicografia e a semântica manuseiam cada uma os seus próprios componentes do complexo no seu contexto” (FIRTH, 1935, p. 19).

(1964, p. 119), o <<sentido>> é a “informação que o nome comunica ao ouvinte”, o <<nome>> é a configuração fonética da palavra, e <<coisa>>, ou referente, corresponde ao acontecimento não-linguístico acerca do qual se fala.

Ullmann (1964), adverte para a existência de palavras arbitrárias e opacas, ou seja, que não apresentam conexão entre o som e o sentido, já as palavras motivadas e transparentes apresentam um grau de motivação. Segundo o autor, a motivação fonética ocorre nas palavras onomatopaicas que, apresentam correspondência entre os sons e o sentido, além disso, é necessário que haja um contexto favorável à sua expressão. Ainda segundo Ullmann (1964), a motivação morfológica ocorre em algumas palavras compostas, ou seja, há morfemas que compõem as palavras e deixam transparecer o seu significado intrínseco, se o falante tiver conhecimento do significado dos morfemas de uma palavra, possivelmente deduzirá seu significado, a partir dos processos de derivação⁶ ou composição⁷. Por último, a motivação semântica trata-se de uma expressão usada em sentido metafórico⁸ que foi nomeada, por meio de uma transferência de sentido, pela semelhança de forma, de cor, de função: em “pé-de-cabra⁹” (ferramenta) há motivação metafórica.

As expressões idiomáticas apresentam sentido diferente do significado dos seus elementos separados, como foi mencionado anteriormente. Tal fato ocorre nas seguintes expressões: *passar água embaixo da ponte* (passar muito tempo); *dormir no ponto* (reagir tardiamente; deixar escapar a ocasião propícia); *ninguém tem nada com isso* (ninguém tem nada que ver com isso).

Nas expressões acima, há alguns verbos ou nomes que, se analisados separadamente, apresentam seu sentido literal. Nesse caso, um falante não nativo em nível intermediário pode compreendê-los, mas para compreender a composicionalidade semântica da expressão, o aprendiz precisa de um conhecimento mais amplo do idioma. Concebe-se a importância da Fraseologia para a competência comunicativa no ensino de línguas. Para ele, o conhecimento fraseológico auxilia na habilidade de utilizar uma UF de forma adequada em uma dada situação

⁶ Processo pelo qual se originam vocábulos uns de outros, mediante a inserção ou extração de afixos.

⁷ Formação de palavras pela união de elementos léxicos independentes, da qual resulta um novo conceito único e autônomo, e que pode ocorrer por justaposição (*saca-rolhas*) ou por aglutinação (*aguardente*).

⁸ Sentido derivado do sentido primitivo de uma palavra, que supõe uma comparação implícita de qualquer ordem (metáfora), ou uma associação por contiguidade (metonímia), ou uma extensão do significado original.

⁹ Barra de material resistente usado para mover ou erguer qualquer objeto pesado, com o formato de um pé de cabra.

comunicativa. Por isso é importante trabalhar as UF dentro do contexto de uso e não só de forma isolada.

Nesta Dissertação, concebe-se que o sentido é a desmobilização e remobilização de semas que produzem novos sentidos, já o significado corresponde aos sentidos sedimentados e institucionalizados fora dos textos. Dessa maneira, é imprescindível apresentar o modelo de análise sêmica proposto por Pottier (1978), semelhante ao modelo de análise fonológica, possibilitando o reconhecimento de traços semânticos, ou semas, de um vocábulo, além de classificar os semas pelo maior ou menor grau de generalidade. Seu postulado comprova a não existência de sinônimos perfeitos, pois no interior de um vocábulo há um traço semântico diferenciador em relação a um dado conjunto vocabular. Pottier (1978, p. 62) propõe o seguinte quadro¹⁰:

	Latir	Gritar	Cacarejar	Miar
Manifestação sonora bucal	+	+	+	+
Pelo gato	–	+	–	+
Pelo cão	+	+	–	–
Pela galinha	–	+	+	–
Com <i>n</i> decibéis	~	~	~	~

Figura 3 -Análise sêmica – Pottier (1978, p. 62)

Na Figura acima, o conjunto {*latir*, *gritar*, *cacarejar*, *miar*}, estabelecido pela experiência de animais domésticos de uma família rural, representa as palavras a serem definidas, e os elementos da coluna vertical esquerda representam os traços semânticos, ou semas, que podem ou não aparecer para cada elemento do conjunto considerado. É possível observar na leitura vertical da figura o conjunto de traços semânticos, ou seja, o semema, por exemplo de *latir*: {manifestação sonora do cão}, que implica {não para o gato, não para a galinha}. A palavra *gritar* intersecciona todos os sememas do conjunto, assim tem funcionamento de arquissemema.

¹⁰ Os sinais +, –, ~ significam respectivamente: presença do sema, ausência do sema, sema indiferente.

Para compreender a terminologia semântica de Pottier (1978), necessárias para o procedimento de análise sêmica, foi elaborado o seguinte:

Termo	Definição
sema	Cada traço considerado como distintivo relativamente a um dado conjunto vocabular
semema	Conjunto dos semas distintivos em relação a um dado conjunto vocabular. Semema = (sema1, sema2, ...sema n)
classema	Conjunto de semas genéricos
semantema	Conjunto de semas específicos
virtuema	Conjunto de semas conotativos
arquissemema	Sema que predomina em um campo semântico qualquer, ou seja, a intersecção dos sememas componentes do mesmo campo associativo. É um subconjunto sêmico que está presente igualmente, em todos os sememas do campo semântico

Figura 4 – Termos da teoria semântica para Análise sêmica de Pottier (1978)

Como é possível observar, o conjunto dos semas distintivos em um conjunto, isto é, o semema é constituído por semas genéricos, ou classemas; semas específicos, ou semantemas; e, semas virtuais, ou virtuememas, estes representam a parte conotativa do semema, aqueles, classemas e semantemas, representam a parte denotativa. Além disso, é importante salientar que os semas específicos correspondem aos semas que tornam a lexia individual, ou seja, que distingue uma palavra de outra palavra em um determinado campo semântico e os semas genéricos, por sua vez, identificam a classe de conceitos à qual um conceito específico pertence, de acordo com o Houaiss (2007).

Os classemas e os semantemas apresentam traços *descritivos*, que se referem à natureza do termo estudado, e *aplicativos*, que se referem à função do mesmo termo. As definições da figura acima são indispensáveis para observar o processo de análise semântica da UF saca-rolhas, com base nos quadros propostos por Corrêa (2012):

SACA-ROLHAS	Descritivo	Aplicativo
Semantema	/dotado de peça metálica helicóide /	
Classema	/instrumento/	/que se introduz em rolhas para retirá-las de garrafas/
Virtuema		

Figura 5 - conjunto de semas do lexema /saca-rolhas/, retirado do Dicionário HOUAISS

Na definição acima, os traços de um semema são linearizados sob a forma linguística de frases definitórias do vocábulo, a partir de um determinado universo de experiência. É possível observar que nos traços distintivos dicionarizados da UF *saca-rolhas* não há virtuememas, ou seja, os semas virtuais ou conotativos. Tal UF está presente no título do texto 1 do *corpus*, desta Dissertação, tem-se para *saca-rolhas* → instrumento dotado de peça metálica helicóide, que se introduz em rolhas para retirá-las de garrafas. A partir da análise semântica, observa-se na UF “saca-rolha”, reiterada no penúltimo verso “eu pego o saca, saca, saca rolha”, o seguinte sema ou traço semântico: <<arma de fogo>>, que tem valor conotativo e não é dicionarizado. Dessa forma, é possível perceber a importância da análise dos semas proposta por Pottier (1978), juntamente com a análise textual-discursiva¹¹.

A análise sêmica proposta por Pottier (1978) é um procedimento bastante funcional, pois sua organização vai do traço mais genérico ao mais específico e aponta para a existência dos arquissememas, os quais atuam na formação de redes ou campos semânticos, estes são extremamente importantes para o processo de análise semântica. Além disso, a seleção do *corpus* desta Dissertação, as marchinhas de carnaval, foi realizada com base no critério de pertencimento ao campo semântico *bebidas alcóolicas*: “Saca-rolha” (1953) e “Turma do Funil” (1956), e no critério de ocorrência de unidades fraseológicas (colocação, coligação e expressão idiomática).

A teoria dos campos semânticos foi proposta, inicialmente, por linguistas alemães e suíços, durante as décadas de 20 e 30 do século XX, nomeadamente Ipsen (1924), Jolles (1934), Porzig (1934), Trier (1934), de acordo com Lyons (1977). Mas pode-se remontar tais estudos ao século XIX, com Humboldt (1836) e Herder (1772).

(...) a semântica estrutural saussureana (e pós-saussureana) considera que o significado de qualquer unidade linguística é determinado pelas relações paradigmáticas e sintagmáticas existentes entre elas e as outras unidades do sistema linguístico. Pode dizer-se que os lexemas e outras unidades semanticamente relacionadas, ao nível paradigmático ou sintagmático, dentro de um dado sistema linguístico, pertencem a um mesmo campo (semântico), ou são membros dele; e um campo cujos membros são lexemas é um campo lexical. Um campo lexical é, por conseguinte, um subconjunto paradigmática e sintagmaticamente estruturado do vocabulário (ou léxico). (p. 204)

Para Trier (1934), palavras que apresentam ideias afins limitam-se de modo recíproco. Lyons (1977) focaliza a posição de Trier, a qual abriu uma nova fase na história da semântica.

¹¹ Segunda análise da marchinha Saca-rolha apresentada no capítulo 3 desta Dissertação.

As críticas de Lyons (1977) a Trier (1934) referem-se principalmente à imprecisão conceitual dos termos “área” e “campo” e às diferenças entre “campo lexical” e “campo conceptual”. Trier (1934) evita o uso do termo “campo semântico”. Outra dificuldade que, de acordo com Lyons (1977), Trier não explica é a distinção entre “sentido” e “significado” e como diferenciar cada qual da noção puramente saussureana de “valor”.

Lyons (1977) interessa-se pela estrutura lexical, isto é, pela estrutura do vocabulário como parte integrante da estrutura semântica. Trier considera o vocabulário de uma língua como um sistema integrado de lexemas religados do ponto de vista do sentido. Esse sistema encontra-se num fluxo constante, pois não só desaparecem os lexemas previamente existentes, como também surgem novos lexemas no decurso da história de uma língua. Igualmente, as relações de sentido existentes entre um dado lexema e lexemas vizinhos mudam constantemente com o tempo. Qualquer extensão do sentido de um lexema envolve estreitamento correspondente do sentido de um ou mais lexemas vizinhos. Segundo Trier, um dos principais erros da semântica diacrônica tradicional consiste em inventariar as transformações de significado de lexemas individuais, um por um, em vez de investigar as transformações da estrutura global do vocabulário tal como evoluiu ao longo do tempo. Nesse sentido, tanto a linguística diacrônica como a linguística sincrônica devem tratar de sistemas de elementos interrelacionados, e a linguística diacrônica pressupõe a linguística sincrônica e dela depende. Com efeito, o que devemos fazer quando descrevemos o desenvolvimento histórico de uma língua, é comparar um conjunto de sistemas diacrônicos sucessivos. Trier, em sua semântica diacrônica, compara de um campo lexical no tempo t_1 , com a estrutura de um campo lexical no tempo t_2 . O que se verifica é que trata-se de dois campos lexicais diferentes, uma vez que cada qual pertence a sistemas linguísticos sincrônicos, mas cobrem o mesmo campo conceptual. Lyons (1977) admite nesse ponto a primeira distinção entre campo lexical e campo conceptual: a relação parte-todo existente entre lexemas individuais (palavra isolada) e o campo lexical no qual são (é) interpretados (a) é idêntica, ou pelo menos semelhante, à relação parte-todo existente entre os campos lexicais e a totalidade do vocabulário. Os campos são uma instância viva e intermediária entre a palavra e a totalidade do vocabulário.

Isso é muito importante, pois os campos partilham com as palavras a propriedade de estarem integrados numa estrutura mais vasta e, com o vocabulário, partilham a propriedade de se encontrarem estruturados em termos de unidades menores.

Considerando o *continuum* da cor como algo pré-existente à sua atualização em língua, temos uma primeira ideia da distinção entre “área” e “campo”, uma vez que a substância da cor

é uma área conceptual e só se torna campo conceptual em virtude da sua organização estrutural, ou articulação, por este ou aquele sistema linguístico. O conjunto de lexemas de qualquer sistema linguístico que cubra a área conceptual e, por meio das relações de sentido existentes entre eles, a estruture, é um campo lexical; e cada lexema cobrirá uma determinada área conceptual que, por sua vez, pode ser estruturada como um campo por outro conjunto de lexemas (tal como a área coberta por “vermelho” é estruturada por “escarlate”, “carmesim”, “vermelhão” etc). O sentido de um lexema é, portanto, uma área conceptual no interior de um campo conceptual, e qualquer área conceptual que esteja associada a um lexema de que ela constitui o sentido, é um conceito.

Para Cossutta (1994) as definições articulam “sentido” e “referência”, assim há sempre a possibilidade de descobertas de referentes equivalentes de sentido, ou seja, o conceito pode sofrer várias combinações, resultando reconstrução da definição. O enriquecimento do conceito parte de suas atualizações, em que o contexto é constituído pelo sistema inteiro. Assim, o conceito não está limitado ao termo significante fixo, mas o sentido, termo e referência são coordenados pela função. É possível perceber que, assim como o filósofo, o lexicógrafo reelabora conjuntos terminológicos herdados dos seus antecessores, realiza empréstimos de termos de domínio de diversas áreas.

Segundo Cossuta (1994), pode-se falar de “campo conceitual” em filosofia, quando a rede semântica que une os conceitos entre si exerce a função de um sistema explícito. Para o autor, as classes semânticas possuem um carácter instável essencial, que resulta na dificuldade de estruturação que nos domínios fonológico ou sintático. Dessa maneira, percebemos uma espécie de semelhança entre a produção lexicográfica e produção filosófica, uma vez que o autor descreve que o texto filosófico atrela as relações entre conceitos, que podem se tornar conceitos de fato às relações semânticas, retomando uma tematização explícita.

Finalmente, Henriques (2011) distingue três noções relativas aos campos:

1. Campo associativo: expressão genérica que marca a reunião de palavras a partir de uma relação formal ou semântica;
2. Campo conceitual: expressão que se refere ao contingente de palavras que se agrupam ideologicamente, por meio de interligações de sentido;
3. Campo semântico: expressão que se refere ao contingente de palavras que se agrupam linguisticamente.

Os campos associativos abarcam os outros dois, tendo em vista que eles compreendem agrupamentos formais ou de conteúdo das palavras. Os campos conceituais agrupam palavras

por esquemas de representação da sociedade, e os campos semânticos privilegiam a estrutura lexical como um todo. O autor adverte, contudo, que há uma tendência entre os especialistas no assunto em utilizar sinonimicamente a noção de campo semântico como campo conceitual, nesta Dissertação optou-se pelo termo campo semântico.

1.1.3 A Lexicologia e Fraseologia

O léxico de uma língua é uma categoria que implica o reconhecimento e a expressão de coisas, lugares, ideias etc., constituindo assim o registro do conhecimento do universo referencial pelo repertório vocabular de uma dada língua natural. O léxico, na perspectiva conceitual, é resultante do recorte do universo referencial, conforme propõe Pottier (1978), sob o nome de *lexe* (amálgama sêmico) e das operações semânticas (Se), sintáticas (Si) e de significação (Sa), das quais decorrem as categorizações e classificações dos conceitos que variam de acordo com as visões de mundo. Da perspectiva linguística, o léxico se expressa pela nomeação ou designação. Além disso, por se tratar de um sistema aberto, o léxico possui um caráter dinâmico e pode proporcionar a criatividade com a produção de novas classificações para objetos ou relações a partir das necessidades de construção de enunciados na língua. Tais classificações são recortes culturais de uma dada realidade, que dependem, portanto, do processo sócio-histórico do uso social de uma dada unidade léxica. A alta frequência de uso leva à lexicalização da expressão linguística, ou seja, seu uso se torna institucionalizado. Nessa perspectiva, as unidades léxicas apresentam, pelo critério da frequência de uso, graus de lexicalização e paralelamente diferentes nuances culturais.

De acordo com Biderman (2001), o léxico de uma língua pode ser considerado como

“[...] o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras”. (BIDERMAN, 2001, p.12)

Dessa forma, o léxico apresenta-se como categoria linguística basilar do patrimônio de transmissão cultural de uma determinada língua. Sob essa perspectiva, a língua sofre transformações de acordo com a necessidade de seus usuários diante do contexto sociocultural, político e ideológico.

A Fraseologia se define como um dos ramos da Lexicologia e tem como objeto de estudo as unidades lexicais que se constituem por dois ou mais vocábulos, de sintagmas ou de frases. Segundo Barbosa (2012), tais unidades possuem graus de lexicalização, com diferentes tipos e variação de graus de integração semântica e sintática em seus constituintes.

O percurso que vai do *lexe* à *lexemização* é estruturado por Pottier (1978), que, em linhas gerais, assim o representa:

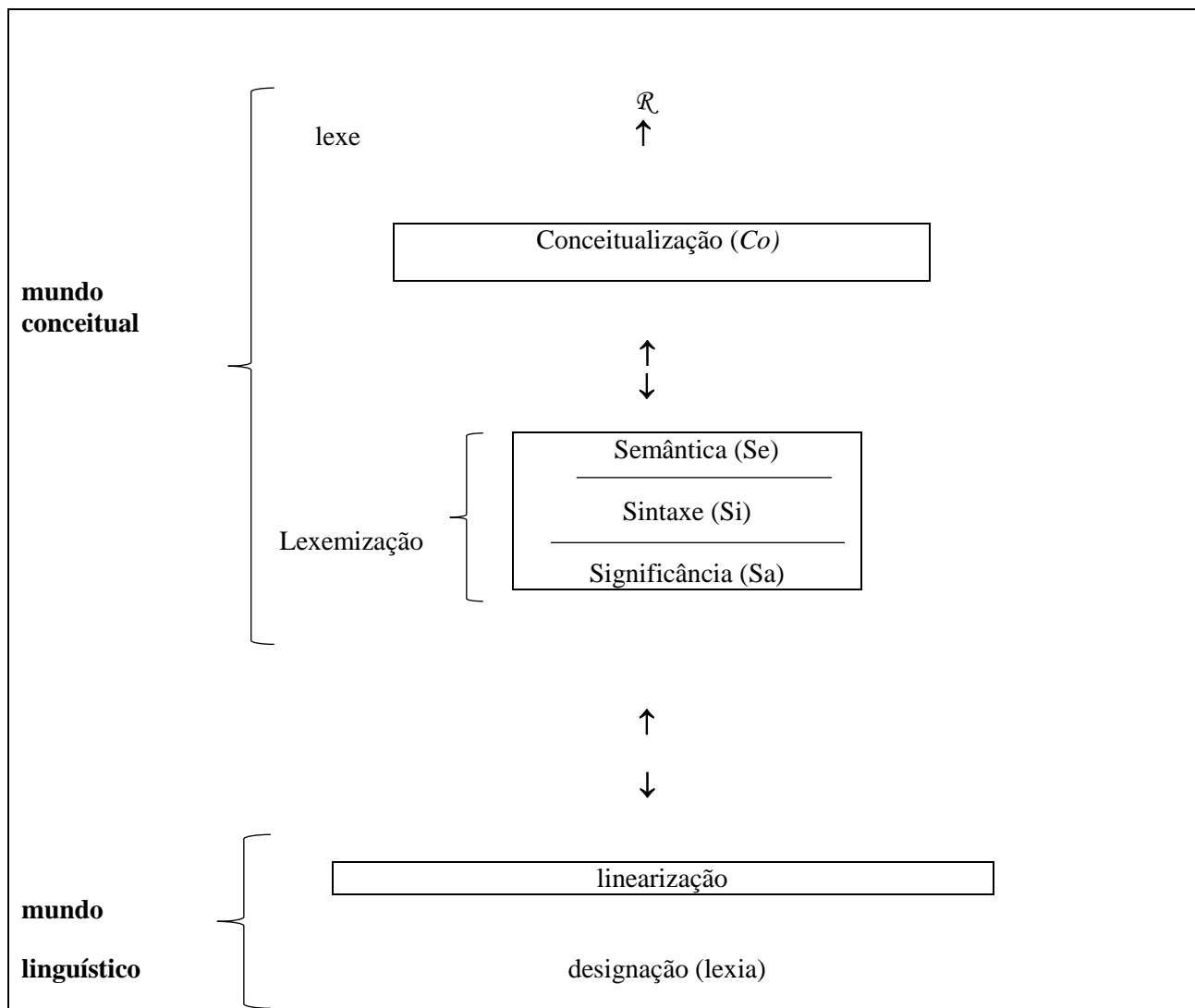


Figura 6 – Percurso de lexe à leximização (Pottier, 1978)

\mathcal{R} = universo referencial (real ou imaginário)

Lexe = conceito informe ou amálgama sêmico

Conceitualização = redução ou recorte seletivo do universo referencial

Lexemização = passagem do nível conceitual para o linguístico

No esquema acima, a lexemização pode ser explicada a partir de traços semânticos que tipificam o recorte genérico dado no contínuo referencial, como <<substância>>, <<líquido>>, dos quais decorrem designações, como “água”, “álcool”, “cachaça”, “urina”, “rio”, “mar”, “lágrima” etc. No entanto, se se atribui relevo ao traço mais específico <<incolor>> ainda persistem como possibilidades de designação as seguintes lexias “água”, “álcool”, “cachaça”, “rio”, “mar”, “lágrima”. Acrescentados os semas <<insípido>> e <<inodoro>>, descartam-se todas as outras designações, restando apenas “água”. O recorte dado no contínuo referencial é de ordem cultural e/ou ideológica, a depender do contexto situacional ou comunicativo, que é fundamental para a evidenciação de um determinado recorte lexical. Finalizado o processo de lexemização, tem-se a lexia simples “água” na linearidade do sistema da língua.

Segundo Pottier (1978), a lexia é a unidade lexical memorizada e como tal decorre de hábitos associativos nos processos de comunicação. Em geral, tais associações constituem um processo lento de lexicalização de uma sequência. Entende-se como Barbosa (2012) que há graus de lexicalização nas UF. Tais graus podem ser observados, em Tagnin (1989), a partir das categorias *Convencionalidade* e *Idiomaticidade*. A primeira ocorre em diversos níveis da língua. Sua ocorrência primeira, da qual não trataremos neste estudo, refere-se à relação arbitrária entre o significante e o significado, conforme propôs Saussure (1916). A categoria *Convencionalidade* é concebida por Tagnin (1989) como aquilo que é tacitamente aceito pelo uso, como norma de proceder no convívio social; costume, convenção social, que aplicada à língua manifesta-se nos níveis sintático, semântico e pragmático. A categoria *Idiomaticidade*, por sua vez, evidencia as ocorrências no nível semântico, uma vez que as expressões idiomáticas apresentam palavras opacas, isto é, o significado completo de uma dada expressão idiomática não é previsível se comparado ao significado dos seus elementos, por exemplo <<boca de siri>>, cujo sentido corresponde a “manter segredo sobre determinado assunto”.

As *coligações*, segundo Tagnin (1989), se encontram mais evidenciadas no nível sintático e são unidades linguísticas convencionais caracterizadas pela combinabilidade de seus elementos. Essas unidades são formadas geralmente por uma *base*, na qual o conteúdo semântico é mais genérico, e pelo *colocado* que qualifica a base: *água* (base) *mineral* (colocado). A base *água* pode combinar, nessa esfera semântica, a outros colocados como *água potável*, *água pura*, por isso, tal coligação apresenta menor grau de lexicalização.

A *colocação*, por sua vez, trata da “combinação lexical consagrada de duas ou mais palavras de conteúdo” (TAGNIN, 1989, p. 30), por isso na *colocação* a co-ocorrência léxico-semântica é mais sedimentada pelo uso. É o caso de *água* (base) *benta* (colocado), em que *benta*

só ocorre em combinação com o substantivo *água*. Dessa forma, essa unidade apresenta alto nível de co-ocorrência e um maior grau de lexicalização.

A tipologia das lexias, proposta por Pottier (1978), auxilia a classificação das *coligações*, *colocações* e *expressões idiomáticas*. Conforme sua tipologia, tem-se: *lexia simples*, a palavra tradicional (*água, para, a*); *lexia composta*: resultado da integração semântica que se manifesta formalmente (*caixa-d'água, saca-rolha*); *lexia complexa*, constituída a partir de uma sequência em vias de lexicalização e possui graus diferenciados. Na terminologia de Tagnin (1989), as lexias complexas de Pottier (1978) são consideradas como colocações (*água benta*), com maior grau de lexicalização. Já a coligação *água mineral*, trata-se de uma coligação, com menor grau de lexicalização. O último tipo de lexia, na tipologia de Pottier, é a lexia textual, que é uma *lexia complexa* que pode atingir o nível de enunciado ou de um texto (*os provérbios, refrões, charadas, preces, hinos etc.*), como exemplo, pode-se citar o provérbio: *Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*.

Welker (2011) aponta problemas nos dicionários para diferenciar *colocação* e *expressão idiomática*. Compreende-se claramente que essa distinção consiste no fato de que, nas expressões idiomáticas, o significado não corresponde à soma dos significados das suas partes, ao contrário das colocações, e conforme Tagnin (1989) essa diferenciação também se apresenta pelos graus de idiomaticidade. O autor aponta também problemas para distinguir uma colocação de uma palavra composta, por exemplo *carteira de identidade* e *educação física*, por haver posições distintas em alguns dicionários e não haver consenso entre os autores. Nesse caso, a consulta ao dicionário não seria suficiente para o aprendiz estrangeiro perceber a diferença entre essas unidades. Na tentativa de solucionar esta lacuna, com base Tagnin (1989), considera-se que sintagmas compostos por dois substantivos são “colocações nominais” como *ciência da computação* e *cartão de crédito*.

As UF são designadas por Lapa (1998) a partir do termo “grupo fraseológico”, que é definido como conjunto de palavras com elementos que apresentam uma ligação mais ou menos íntima para exprimir uma determinada ideia, já as *frases feitas* e *locuções estereotipadas* são grupos fraseológicos que apresentam cristalização pelo uso. Entende-se que um vocábulo pode assumir um significado a partir de sua ligação com outro termo, por exemplo *perder a cabeça* (perder a calma), *dar na cabeça de alguém* (capricho momentâneo), o vocábulo *cabeça* não apresenta sentido literal, o sentido individual dos elementos é “sacrificado” para beneficiar o conjunto.

Os termos utilizados por Lapa (1998) para designar as “séries fraseológicas” e “unidades fraseológicas” estabelecem um maior ou menor grau de cristalização de sentido entre os termos ligados entre si. Esse autor utiliza a expressão “grau de coesão” para explicar a ligação dos elementos. No exemplo “O José tem um cavalo”, o verbo *ter* tem seu sentido de posse, ou seja, não depende do termo seguinte, acrescido do uso do artigo. Como *séries fraseológicas*, o autor considera os grupos em que a coesão dos termos é relativa, por exemplo “O João tem automóvel”, a ausência do artigo liga o verbo ao substantivo, sugerindo uma ideia de abundância. Além disso, o substantivo *automóvel* indica um traço cultural que demonstra hábitos para locomoção. No exemplo “Esse homem *tem fortuna*”, *ter fortuna* se trata de uma locução fraseológica, com sentido de “ser rico”, é conservado, nesse caso, o significado do verbo “possuir”.

Já entre as *unidades fraseológicas*, Lapa (1998) observa a existência de coesão absoluta. No exemplo *Tem cuidado*, não vás lá!, o verbo *ter* perdeu o sentido de posse, e expressa o sentido do verbo “tomar”: *toma cuidado*. O exemplo “Ninguém *tem nada com isso*” não atinge a significação se seus elementos constituintes forem considerados por si só, mas em conjunto, equivale a *não tem nada que ver com isso*.

Como este trabalho é sobre a Fraseologia, não serão utilizadas as lexias simples e as lexias textuais. Assim, serão priorizadas as lexias compostas e complexas, da tipologia de Pottier (1978), especialmente as colocações e coligações substantivas, adjetivas e verbais, evidenciando os graus de lexicalização.

O contato com uma língua estrangeira pode provocar a curiosidade por parte do aprendiz, e algumas dificuldades, pois as UF apresentam características sintáticas, semânticas e contextuais. Dessa forma, há que se salientar a questão contextual, que pode alterar o valor semântico e a classificação de uma UF, por exemplo *água com açúcar* em contexto alimentício pode ser compreendida em seu sentido literal, já no contexto lúdico apresenta sentido conotativo indicando algo simples, previsível, é o caso de *filme água com açúcar*.

A partir das definições apresentadas observa-se que as concepções de UF são bastante semelhantes. Discutidas as questões de complexidade na diferenciação entre colocação e expressão idiomática, colocação e palavra composta, e coligação e colocação a partir da tipologia de lexias de Pottier (1978) associada às categorias Convencionalidade e Idiomaticidade, de Tagnin (1989), pretende-se contribuir de maneira significativa para a ampliação dos estudos fraseológicos voltados ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), tendo base na abordagem comunicativa pelo viés intercultural.

CAPÍTULO 2 - ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS: FUNDAMENTOS, CONCEITOS E LIMITAÇÕES

Preliminares

Este capítulo apresenta os principais aspectos do contexto histórico de algumas metodologias e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, que antecederam a consolidação da Abordagem Comunicativa, na segunda metade do século XX, cujo principal fundamento teórico reside na concepção de competência comunicativa como habilidade de uso não só de regras gramaticais como também de regras contextuais ou pragmáticas, na construção de discurso apropriado, coeso e coerente. Além disso, discute o alcance e as limitações dessa abordagem em relação ao ensino-aprendizagem da dimensão cultural da língua, em situação do uso comunicativo, para postular, conforme Corrêa (2016), que o ensino de uma língua estrangeira, em particular o de PLE, com enfoque intercultural, transita para além dos quadros enunciativos, restritos ao *hic et nunc*¹². Para tanto, a autora propõe que a ação e a inter(ação) devem ser dimensionadas em duas grandes perspectivas temporais: a do curto e a do longo tempo, sendo que, da relação dialógica e polifônica entre os dois tempos, resultam sentidos que carregam aspectos das matrizes culturais do longo tempo, entretanto, ao serem atualizados no plano enunciativo do curto tempo, revestem-se, não raro, de formas linguísticas renovadas, sem perder os traços matriciais da cultura de grupos ou de uma dada coletividade. Finalmente, propõe-se o conceito de *culturema*, cujo uso tem aumentado cada dia mais nos estudos culturais, fraseológicos e de tradução, para comparar e identificar elementos ou traços de duas ou mais culturas entre si e, com isso, possibilitar um tratamento teórico mais abrangente para as unidades fraseológicas.

2.1. Abordagens e métodos de ensino de línguas

As abordagens são extremamente importantes para o ensino de línguas, por reunirem um conjunto didático-pedagógico de teorias, postulados e princípios que subsidiam a formação dos métodos de ensino, concebidos como conjunto de objetivos de ensino, de seleção e

¹² *Hic et nunc*: expressão latina que significa “aqui e agora”.

organização de conteúdos, estratégias e avaliação da aprendizagem. De acordo com Silveira (1999), as principais abordagens e seus respectivos métodos são:

- ***Abordagem Tradicional ou Clássica***, que engloba os seguintes métodos:
 - Método da Gramática e Tradução
 - Método da Leitura

- ***Abordagem Estrutural***, que abrange os seguintes métodos:
 - Método Audiolingual (ou Áudio-Oral)
 - Método Estrutural-Situacional
 - Método Estruturo-Global Audiovisual
 - Método Audiovisual-Lingual

- ***Abordagem Cognitiva***, que se confunde com o método homônimo, o chamado:
 - Método Cognitivo

- ***Abordagem Comunicativa***, que engloba os seguintes métodos:
 - Método Funcional-Nocional
 - Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras

A busca por um método adequado não é uma questão recente, os estudos de Linguística Aplicada comprovam a complexidade para encontrar a melhor forma de ensinar uma língua estrangeira, tendo em vista a dificuldade para associar um método a outro(s) para um ensino-aprendizagem efetivo nos diferentes contextos de ensino (cursos de idiomas presenciais ou a distância, escolas de ensino regular, cursos preparatórios para exames, entre outros).

Nesta Dissertação, pretende-se defender a Abordagem Comunicativa por um viés intercultural, pois concebe-se a importância das contribuições de tal abordagem, bem como suas limitações no contexto atual do ensino de línguas, especialmente no tratamento da cultura na língua-alvo em situações comunicativas. Dessa maneira, é importante mencionar as abordagens e alguns de seus objetivos, que precederam à abordagem comunicativa para compreender fatores importantes que implicaram o seu surgimento.

2.1.1. A Abordagem Tradicional ou Clássica

A Abordagens Tradicional ou Clássica, existente desde a Antiguidade, fundamenta-se na relação pedagógica com foco no papel do professor, ou seja, os alunos tendem a seguir o modelo da competência linguística do docente. Nesse caso, percebe-se que o conhecimento da língua corresponde ao conhecimento do sistema dessa língua. Salienta-se, de acordo com Martinez (2009), que, nessa abordagem, o foco no domínio do código prioriza o vocabulário e a gramática, por meio de listas de palavras e regras gramaticais.

Para o autor, no século XIX, o método *gramática-tradução*, decorrente dessa abordagem, surge a partir da filiação direta entre as didáticas de línguas mortas e línguas vivas estrangeiras, no mundo germânico e anglo-saxônico. “Os objetivos fundamentais insistem em fazer conhecer uma língua escrita de cultura e de ampliação intelectual, e os conteúdos de civilização estão vinculados a eles.” (MARTINEZ, 2009). Os instrumentos utilizados são as obras literárias na íntegra, a gramática e o dicionário bilíngue, com procedimentos de explicações de vocabulário e gramática, tradução de exercícios ou produção de escrita sobre algum assunto (tema de imitação).

O *método de leitura* não difere muito do *método da gramática-tradução*. A diferença mais importante é a restrição de seus objetivos ao treinamento de habilidades de compreensão de texto. Esse método começou a ser adotado nos Estados Unidos, durante a década de 30, do século XX, como reação ao método direto que valorizava a oralidade.

A descrição dos métodos e técnicas acima mostra que não havia preocupação com a interação entre os aprendizes, pois as competências principais exigidas dos alunos eram a leitura, tradução e repetição das sentenças de forma correta para a memorização. O aluno deveria pronunciar as formas estudadas de modo semelhante a um falante nativo, sem permissão ao desenvolvimento de uma competência comunicativa real. É possível notar que não havia grandes exigências no âmbito do ensino de línguas, tendo em vista que a Abordagem Tradicional era adequada ao contexto de utilização.

2.1.2. A Abordagem Estrutural

A Abordagem Estrutural surge para auxiliar na resolução de questões não priorizadas no método gramática-tradução: a prioridade oral, escuta e não apenas a pronúncia. Essa abordagem, de acordo com Martinez (2009, p. 51), consiste, em linha gerais, em “fazer falar a língua e não falar da língua”. Nessa abordagem, a língua estrangeira deve ser aprendida através do treino de aquisição das estruturas gramaticais, porque as línguas, nesse prisma, são códigos estruturados. Cabe ao aprendiz imitar os modelos que lhe são ensinados.

Os elementos culturais da língua estrangeira, nessa abordagem, dizem respeito à vida cotidiana e ao estilo de vida das pessoas. Por essa razão, os diálogos, as ilustrações e os textos para leitura abordam temas relativos ao trabalho, à escola, ao lazer etc.

Segundo Puren (1988), a configuração interna dessa abordagem apresenta o *método audiolingual ou áudio-oral*, sobre o qual se dará relevo e exclusividade neste capítulo.

Esse método originou-se de trabalhos de Linguística Aplicada e se focaliza na oralidade e na situacionalização dos conteúdos, especialmente com estudos de Richard e Rodgers (1986). Os autores esclarecem que, apesar de priorizar a oralidade, houve espaço para o vocabulário, gramática, leitura e escrita. “As atividades de escuta e de repetição, os exercícios de manipulação, inscrevem-se em uma concepção da aprendizagem na qual a impressão deixada pelo conteúdo encontrado deve poder permitir o emprego livre posterior” (MARTINEZ, 2009).

O *método audiolingual* ou *áudio-oral* alcançou sucesso no período após a Segunda Guerra Mundial, com o ensino do inglês em grande escala na América para os imigrantes. Essa abordagem tem bases na linguística estrutural (Fries, 1945) e na psicologia comportamental (Pavlov, 1927; Skinner, 1957). No modelo da linguística estrutural, o valor de um termo se define em oposição aos outros termos do sistema (Saussure, 1916), ou seja, considera-se a estrutura como rede de associações que são construídas a partir de correlações e oposições entre os elementos linguísticos. Nesse contexto, Bloomfield (1933), Harris (1987) e Fries (1957) evidenciam o eixo da língua paradigmático (distribuição dos elementos no enunciado) e o eixo sintagmático (transformação).

O modelo behaviorista (Skinner, 1957), apoiado na psicologia behaviorista (esquemas de estímulos, resposta e reforço), tem como objetivo a reaparição de um comportamento adquirido de forma automática. Dessa forma, concebia-se a aprendizagem de uma língua como um conjunto de hábitos adquiridos, essa concepção de comportamento linguístico adquirido

também é defendida por Saussure (1916), com a ideia de *tábula rasa*¹³. Os pressupostos de Bloomfield (1887-1949) e Skinner (1904-1990) consistiam em explicar os fenômenos da comunicação e da significação da língua a partir de estímulos observáveis e produção de respostas dos falantes em determinadas situações.

Segundo Martinez (2009), a metodologia com prioridade oral utiliza-se de gravador, laboratório de língua, porém, apresenta algumas lacunas como a limitação do vocabulário e atividades estruturais exaustivos, causando desmotivação dos alunos, bem como o empobrecimento das práticas de ensino. É possível compreender que os diferentes métodos são suficientes em uma determinada época, e as lacunas são inevitáveis, pois é necessário levar em conta elementos como o contexto de ensino e as necessidades da prática pedagógica que são inerentes aos aspectos teóricos.

2.1.3. A Abordagem Cognitiva

As lacunas deixadas pelo *método audiolingual* ou *áudio-oral*, de base estruturalista, ou seja, toda abordagem de análise que define os fatos linguísticos a partir das noções saussurianas de estrutura e de sistema, e behaviorista, acrescidas das influências, ainda que indiretas, da teoria gerativo-transformacional, que trata da gramática gerativa que se caracteriza por fazer amplo uso de regras transformacionais, abriram novas perspectivas para o surgimento da Abordagem Cognitiva e do *método cognitivo*, ambos com fronteiras conceituais muito tênues entre si, razão pela qual costuma-se tomar um pelo outro.

Nessa abordagem ou nesse método, concebe-se que a aquisição da língua não se dá pelo condicionamento ou formação de hábitos, mas de forma criativa pelo fluxo contínuo do processo cognitivo em que o indivíduo vai internalizando as regras, por conta do contato e da organização dos elementos linguísticos a que está exposto. Considera-se também a dimensão social da língua e sua função comunicativa, como complementos do processo de aquisição de uma língua estrangeira.

¹³“A primeira coisa que surpreende quando se estudam os fatos da língua é que, para o indivíduo falante, a sucessão deles no tempo não existe: ele se acha diante de um estado. O linguista que queira compreender esse estado deve fazer *tábula rasa* de tudo quanto produziu e ignorar a diacronia” (SAUSSURE, 1916, p. 97). *Tábula rasa*, para os empiristas radicais, é o estado que caracteriza a mente vazia, anterior a qualquer experiência.

Vale destacar que, a partir da década de 1960, a Linguística passa a dialogar com a Antropologia¹⁴, Etnografia¹⁵, Psicologia Social¹⁶ e com A Psicologia Cognitiva¹⁷, que contribuem para o surgimento de conceitos como o de *competência comunicativa*, na década seguinte, proposto por Dell Hymes (1979), que servirá de ancoragem para a Abordagem Comunicativa.

2.2. Breve histórico da Abordagem Comunicativa

A formação da Comunidade Europeia, em 1970, intensificou a necessidade da comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes por conta do avanço no turismo, comércio internacional e nas migrações. Assim, a Abordagem Comunicativa surge como resultado de uma demanda institucional e política europeia, no início dos anos 1970, e conquista um espaço importante no ensino de línguas.

As principais justificativas para o surgimento da Abordagem Comunicativa são a busca por uma teoria para o ensino de línguas, com base no uso da língua em contextos de prática social, e o desconforto com uma aprendizagem com base na gramática. Na Europa, em 1979, a ênfase na comunicação se deve pelos seguintes fatores, segundo Almeida Filho (2009):

- desenvolvimento de estudos semânticos da linguagem, estudos sociolinguísticos, da ciência cognitiva, das teorias comunicativas, para compor teorias sobre a interação comunicativa;
- aumento da pressão para o ensino da língua para o seu uso;
- emergência do globalismo e nucleação dos países em blocos regionais (integração, compreensão e tolerância mútuas e negociações diretas e de viagens);

¹⁴ Ciência do homem no sentido mais lato, que engloba origens, evolução, desenvolvimentos físico, material e cultural, fisiologia, psicologia, características raciais, costumes sociais, crenças etc.

¹⁵ Estudo descritivo das diversas etnias, de suas características antropológicas, sociais etc.; registro descritivo da cultura material de um determinado povo.

¹⁶ Ramo da psicologia que trata de aspectos sociais da vida mental; no qual as descobertas da psicologia do desenvolvimento, da personalidade são aplicadas à interação social ou ao ambiente cultural do indivíduo.

¹⁷ Ramo da psicologia que se ocupa de como a mente humana percebe e interpreta as impressões do mundo exterior.

- desconfiança dos resultados obtidos com o ensino gramatical ou métodos estruturalistas.

Nesse contexto, observa-se que, apesar da necessidade da competência gramatical para o entendimento das normas, foi necessário conhecer habilidades para o uso dos elementos gramaticais de forma adequada a propósitos comunicativos como, “fazer solicitações, dar conselhos, sugestões, descrever vontades e necessidades e assim por diante. O que era necessário a fim de usar a linguagem de modo comunicativo era a competência comunicativa”. (RICHARDS, 2006, p. 14)

A originalidade da nova abordagem foi influenciada pelos conteúdos de Wilkins (1976), Van Ek (1984), Alexander (1977), Coste (1976) e colaboradores. Tais linguistas selecionaram categorias como as divisões conceituais com origem na Sociolinguística, na Etnografia e na Etnometodologia (expressão da linguagem comum da realidade social). Com isso, cessou a remissão às categorias gramaticais ou de vocabulário, segundo Martinez (2009).

As contribuições de Widdowson (1989), linguista americano, consistem na sistematização das bases teóricas do movimento comunicativo para o ensino de línguas. Segundo o autor, a comunicação verbal necessita de conhecimentos prévios, não só das regras gramaticais e suporte lexical, mas também da percepção do contexto e de conhecimentos culturais que influenciam na forma e na construção de sentidos no discurso.

Os estudos comunicativos no ensino de línguas tiveram influências de estudos de Chomsky (1965), Dell Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989). A teoria de Chomsky (1965) prioriza habilidades de um aprendiz de língua estrangeira para a produção de sentenças gramaticais corretas e tem como objeto um “falante-ouvinte ideal”, que, ao usar seu conhecimento linguístico em uma comunidade homogênea, não sofre interferências gramaticais como desvios de atenção. Para o autor, a competência é o conhecimento de que esse “falante-ouvinte” apresenta da estrutura da língua; já o desempenho é o uso da língua concretizado. Com base no conceito de competência de Chomsky (1965), Dell Hymes (1979) constitui o conceito de *competência comunicativa*, ultrapassando os conhecimentos linguísticos e reconhecendo o uso adequado da linguagem no momento da interação.

No âmbito da Linguística Aplicada, a abordagem comunicativa é mais ampla, apesar da semelhança com o método nocional-funcional. Esse método tem foco nas características funcionais dos enunciados da língua; já a abordagem comunicativa evidencia mais o ato comunicativo. A ideia de *noção*, nas condições de comunicação, está ligada a sua significação

e a seu papel no enunciado. A *função*, por sua vez, está ligada à realização da linguagem com os outros e com o mundo, segundo Martinez (2009), e a partir das ideias de Trim (1984), o método nocional-funcional descreve as “funções sociais desempenhadas pelos atos de fala e por seu conteúdo conceitual”.

A partir de estudos de filosofia da linguagem de Austin (1962) e de Searle (1969), surgiu a noção de *ato de fala*, que considera a linguagem como um meio de ação sobre o real e que as normas partilhadas dão sentido às formas linguísticas. Assim, na pragmática linguística, os usos de uma palavra podem apresentar funções diferentes, a depender da intenção do enunciador. Entende-se que ato de fala é uma unidade mínima de conversação e consiste na produção de enunciados com a intenção de provocar ações (ato perlocutório) no interlocutor em certas situações. Surge, assim, a necessidade de tarefas teóricas e práticas para a análise dos atos de fala, na construção da aprendizagem funcional. Nesse contexto, considera-se que se faz necessária a evocação do léxico de uma forma mais dinâmica dos conteúdos semânticos atrelado à noção das funções, não apenas a utilização de listas de palavras para a memorização.

No Brasil, o movimento comunicativo foi intensificado na década 1970, na busca por um método, técnicas e recursos adequados para o ensino de línguas e na década de 1990 houve uma ampliação no interesse pelo funcionamento do ensino e da aprendizagem de línguas.

Atualmente, destacam-se estudos de Almeida Filho (2008, 2009, 2011), especialmente na diferenciação entre abordagem comunicativa, competência comunicativa e método comunicativo. Compreende-se que os métodos consistem em moldes de ensino que funcionam como base para a teoria e prática docente. Tais métodos podem ser utilizados separada ou juntamente com outro método.

Tendo em vista que não é suficiente ter conhecimento do sistema linguístico, mas também é necessário saber como usá-lo em um dado contexto, surge a abordagem comunicativa a partir de insatisfações com métodos puramente gramaticais. Entretanto, apesar da renovação pedagógica, com foco na criatividade do aluno, há questões e dificuldades para tornar a abordagem comunicativa um modelo de referência.

2.2.1 Características da Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa, orientada por Debyser (1986), propõe noções de organização do sentido, diminuição de exercícios formais repetitivos em favor de exercícios práticos de comunicação, com foco no aprendiz como agente principal da aprendizagem e nos

aspectos sociais e pragmáticos da comunicação. Desse modo, entende-se que, segundo Martinez (2009), há uma perspectiva de comunicação social entre a língua e os conteúdos socioculturais, na qual a aprendizagem prioriza o sujeito, as tarefas e o modo de relação entre os participantes, rompendo com o esquema behaviorista, ou seja, a análise do comportamento a partir de estímulos observáveis e respostas produzidas pelos sujeitos envolvidos.

A Abordagem Comunicativa e o método comunicativo são conceitos extremamente semelhantes. Por isso, é importante compreender que a abordagem está em um nível mais amplo no ensino de línguas. Entende-se que tal abordagem prioriza um ensino de línguas com base na aquisição do domínio de comunicar-se. É importante destacar a diferença entre ensino comunicativo, abordagem comunicativa e método comunicativo.

Uma abordagem é constituída por uma filosofia de trabalho que pode orientar o professor em suas decisões teóricas e práticas de ensino, ou seja, a abordagem se encontra em um plano inicial e influencia o planejamento e as demais fases e técnicas do ensino de línguas, como é possível observar na figura abaixo, segundo Almeida Filho (2009, p. 78):

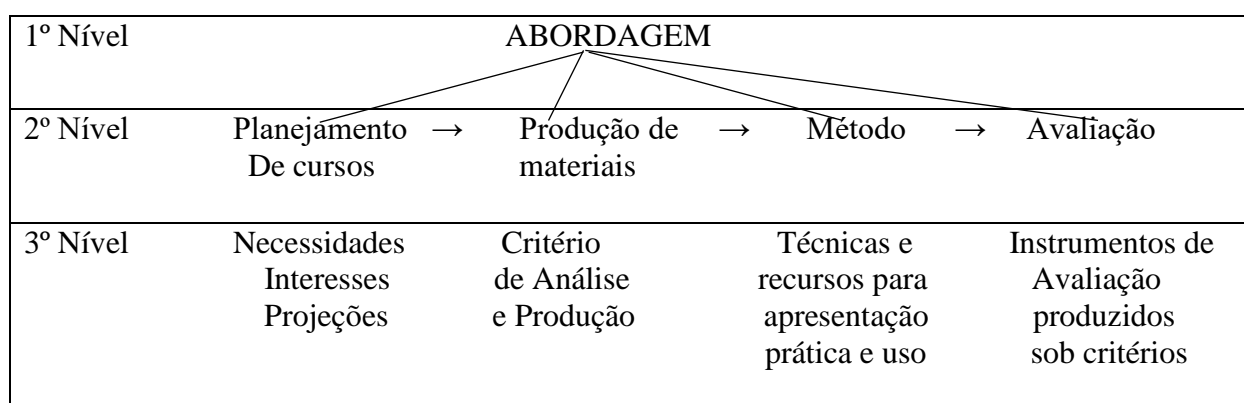


Figura 7 – Modelos para a operação global de ensino de línguas (Almeida Filho, 2009)

É possível notar que compreender o funcionamento da abordagem é fundamental, pois ela é o ponto de partida para a organização do curso, materiais e métodos didáticos para o ensino de língua estrangeira.

Os métodos comunicativos são formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas com uma base na abordagem comunicativa e têm foco no sentido (desmobilização e remobilização de semas que produzem novos sentidos), no significado (sentidos sedimentados e institucionalizados fora dos textos, das suas partes separadas) e na proposição da interação entre os sujeitos na língua estrangeira. O aluno é direcionado para a construção de conhecimentos relevantes, de modo a tornar exitoso o processo de aprendizagem.

O ensino comunicativo, segundo Almeida Filho (2008), preza pela organização de experiências para a aprendizagem de atividades relevantes, necessárias para que o aluno possa se comunicar na língua-alvo com os falantes dessa língua.

A didática, em uma abordagem comunicativa, busca a autenticidade para identificar o que o aluno aprendeu a fazer em sala. As atividades nos manuais ditos comunicativos são vinculadas às quatro habilidades: escrita, leitura, fala e escuta. Nesse caso, as ferramentas são consideradas autênticas por priorizar o desenvolvimento do “saber ser”. Nessa perspectiva, o professor de LE é direcionado a não construir o ensino apenas em torno das formas gramaticais da linguagem. Assim, o ensino comunicativo

É aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas da língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO 2008, p. 47-48)

Entende-se que os textos autênticos possibilitam o conhecimento da cultura na língua-alvo, e não somente aspectos linguísticos e comunicativos, pois, de modo geral, o texto autêntico é um texto que não foi produzido com objetivos específicos para o ensino de línguas, por exemplo, uma matéria de revista, uma música, folhetos informativos, artigos de opinião, crônicas, anúncios publicitários, dentre outros. Esses textos podem ser escritos, orais, audiovisuais, desde que não sejam construídos para um material didático de língua estrangeira como diálogos padronizados para cumprimentos, saudações, pedidos, convites e possíveis respostas.

O uso de textos autênticos da língua-alvo não é uma tarefa fácil, pois exige reconstruções críticas e reflexivas sobre a própria prática de ensino em busca do aperfeiçoamento. Observa-se que ser comunicativo não implica apenas ser informativo, mas conhecer claramente os pressupostos e ferramentas para o ensino de línguas. As habilidades no ato de comunicar envolvem componentes linguísticos e paralinguísticos: a gestualidade, discursivos (mensagens orientadas por um projeto, referenciais (experiência científica de mundo) e socioculturais (regras sociais de interação), segundo Boyer (1990) *apud* Martinez (2009).

A postura comunicativa no ensino de línguas deve levar em conta, de acordo com Almeida Filho (2008), a significação e relevância das mensagens em textos, diálogos para formação do desenvolvimento intelectual; utilização de uma nomenclatura comunicativa nova

para descrever conteúdos e procedimentos que incluem tópicos, funções comunicativas e cenários; observação do papel e do apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua; aceitação de exercícios de substituição de formas gramaticais em pares para embasar o uso comunicativo; apresentação de temas de conflitos para a problematização e promoção de diálogo e avaliação do rendimento e a proficiência de funções comunicativas. Os principais objetivos específicos da comunicação em sala de aula, para Almeida Filho (2009), consistem em:

- apresentar canções, fazer jogos e dinâmicas;
- trabalhar com textos na língua dos alunos;
- desenvolver atividades orais (compreensão oral, repetições para fixação e atividades em grupos) com instruções na língua-alvo;
- ensinar interações orais breves para a prática na língua-alvo;
- criar contextos de uso no estudo sobre um tópico para a resolução de tarefas ou projetos.

Críticas correntes feitas ao uso de materiais didáticos com estruturas de frases em simulações artificiais, na forma de diálogos ou textos, constataam que tais materiais não promovem o engajamento dos processos internos do aprendiz para uma superação individual. Assim, de maneira geral, materiais chamados comunicativos não cumprem a promessa de renovação, pois não apresentam amostras do uso da linguagem de forma significativa.

Nessa perspectiva, preparar do aluno para se comunicar na língua estrangeira não é suficiente, é preciso que haja uma prática orientada no uso dos atos comunicativos. Segundo Rivers (1975), é importante transmitir ao aluno em sala de aula habilidades e atitudes necessárias para se instrumentar rapidamente em uma situação de comunicação real. Para isso, é preciso considerar o contexto e as condições para que o aluno expresse suas intenções, e não apenas uma prática de tradução literal entre a sua língua materna e a língua-alvo.

Widdowson (1978) propôs a busca de conteúdos e metodologia em disciplinas escolares para a suplementação do ensino-aprendizagem em língua estrangeira. Como exemplo de possíveis contribuições para o ensino comunicativo, Almeida Filho (2008) sugere a utilização de um conteúdo de Geografia. Segundo o autor, os conteúdos autênticos atendem às perspectivas comunicativas e linguísticas, unindo a aprendizagem do uso e da regra. O uso de textos autênticos na língua estrangeira pode proporcionar, segundo Almeida Filho (2008):

- 1- ensino além de mostruários de vocabulário e estruturas formais, sendo vinculados a um contexto comunicativo relevante;
- 2- projeção da aprendizagem para fora da sala de aula;
- 3- questionamentos, discussões e compartilhamento de informações entre os alunos;
- 4- assuntos dos textos autênticos apropriados comunicativamente e linguisticamente;
- 5- permissão de uso de recursos não-linguísticos como traços de experimentos, mapas, quadros numéricos e diagramas;
- 6- benefícios para o conhecimento e desempenho da língua como partes do uso comunicativo propositado.

Comunga-se com a ideia de que prática do uso de textos de disciplinas escolares como História, Biologia, Geografia, entre outras, pode acarretar uma série de obstáculos, como o trabalho extra, por parte do professor de se familiarizar com conceitos novos, a pura repetição do já estudado e exagero no represamento e subversão do propósito da aproximação gradual até competência adequada na língua estrangeira.

Os princípios da Abordagem Comunicativa servem de base para muitos estudos em Linguística Aplicada, mas percebe-se que o ensino comunicativo apresenta algumas lacunas, pois os resultados de tais estudos são insuficientes para formar uma estrutura teórica consistente para apoiar a prática renovadora. Compreende-se que há uma tradição incutida em professores e alunos de métodos de abordagem gramatical que pode impedir inovações; ideias que prometem uma mudança metodológica, geralmente mais amplas do que podem alcançar; a escassez de materiais didáticos, e que muitas vezes são “falsos comunicativos” e os pressupostos teóricos do ensino comunicativo não estão disponibilizados de forma significativa para o professor, de acordo Almeida Filho (2009).

É possível notar que há evidências de limitações na Abordagem Comunicativa. A partir dos pressupostos teóricos descritos, é possível aprofundar o conhecimento acerca dos processos metodológicos históricos, os quais serviram de reflexão e impulso para a criação de novos métodos. De fato, aprender uma língua estrangeira é muito mais do que aprender um sistema novo e levar informações a um interlocutor, mas construir ações socioculturais no discurso com base em contextos sociais concretos e em experiências prévias.

Constata-se que a prática de ensino de língua estrangeira, baseada apenas na abordagem comunicativa, precisa de reformulação. Os elementos da pragmática não proporcionam o

desenvolvimento da competência sociocultural do aprendiz estrangeiro, uma vez que “a(s) cultura(s), além de deixar(em), na maior parte dos eventos comunicativos, marcas implícitas ao enunciado, suas ramificações aprofundam-se para a além dos contextos situacionais do curto tempo” (CORRÊA, 2016, p. 88). Pode-se, então, oferecer contribuição que ajude a suplantiar as lacunas dessa abordagem no tratamento da língua estrangeira como objeto que ultrapasse a dimensão enunciativa no ensino da língua-alvo.

2.3. O ensino de PLE e a interculturalidade: contribuições para a Abordagem Comunicativa

Estudos voltados ao ensino de PLE, especialmente com viés intercultural, merecem destaque, tais como Turazza (2016), Corrêa (2004; 2016) e Almeida Filho (2011). A utilização de aspectos interculturais justifica-se pela possibilidade de aprendizagem de uma língua estrangeira além de formas linguísticas e de modelos puramente comunicativos.

Almeida Filho (2011) apresenta importantes considerações sobre a cultura no ensino de PLE. Para o autor, o conhecimento cultural não está restrito à linguagem verbalizada, à estrutura linguística da língua-alvo, mas pode se realizar a partir de gestos, tom e altura da voz, aproximação física, uso do riso ou sorriso. Dessa maneira, é necessário que o aprendiz saiba compreender possíveis formas de agir diante de determinadas situações sociais¹⁸. Depreende-se que

o cultural num cenário de aprendizagem comunicativa precisa atravessar o limite da própria cultura (e aí temos o sentido transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 107-108).

Sem a prática descrita acima, o ensino de língua estrangeira pode-se resumir à experiência linguística. No tratamento do livro didático, algumas categorias temáticas poderiam ser abordadas como a indústria cultural, a ciência e a tecnologia, o ambiente físico dos países da língua-alvo, a história e a formação social, valores culturais e expressões fraseológicas populares, segundo o autor. Compreende-se que a cultura abrange grande parte das atitudes,

¹⁸ A maneira de agir após um cumprimento com beijo no rosto ou compreender se a frase “apareça lá em casa”, em uma despedida, trata-se de um convite ou apenas uma cordialidade para indicar contentamento diante de um possível reencontro com o interlocutor, ou seja, um ritual fático.

costumes, componentes discursivos da competência comunicativa dos falantes de uma determinada língua.

O crescimento de tensões em todas as áreas da vida social, em interações massivas entre sociedades, exige novas perspectivas teóricas. A ideia de interculturalidade, em contraposição à multiculturalidade, é bastante adequada ao contexto atual, pois impulsiona o entrelaçamento que acontece nas relações entre os grupos através de intercâmbios, negociações, conflito e empréstimos recíprocos, segundo Canclini (2005); enquanto a multiculturalidade consiste, de maneira geral, em uma justaposição de etnias ou grupos sociais em uma cidade ou nação, sem a real aceitação do heterogêneo.

A globalização, “fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, p. 26), incentiva a formação de blocos regionais econômicos, rompendo as barreiras entre os mercados dos países envolvidos, a exemplo do MERCOSUL¹⁹- Mercado Comum do Sul. A partir do processo de globalização, os povos se encontram cada vez mais interligados por novas relações entre pessoas de diferentes regiões do mundo, de variadas etnias, línguas, histórias. Diante das situações de multilinguismo, o que se entende é que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir, ou seja, transformar os aprendizes em cidadãos do mundo.

Desse modo, o multiculturalismo se apresenta com uma “pluralidade harmônica” de grupos, porém interdependentes, com a anulação de elementos políticos e sociais e conflitos decorrentes desse pluralismo. Já os modos de interculturalidade adotam uma proposta mais equilibrada, a partir da integração de recursos ou de conexões, e surgem como alternativa e crítica ao multiculturalismo.

Linguistas da atualidade consideram a aprendizagem de uma nova língua como redefinição de identidades dos aprendizes, como resultado da globalização. Assim, as transformações ocorrem no sujeito, assim como na realidade do “outro”. Rajagopalam (2004) ressalta que as línguas, além de instrumentos de comunicação, expressam as identidades de quem delas se apropria. Entende-se a identidade cultural como o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou a diversos atributos culturais, de acordo com Castells (1999).

¹⁹ Fundado a partir do Tratado de Assunção, em 1991, por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Nesse contexto, concebe-se que a identidade é expressa a partir de uma relação com a cultura. Cada povo estabelece os limites e as normas: há formas de ingressar e de ser aceito e de perder a pertença. Dessa maneira, adotar uma perspectiva intercultural propicia benefícios epistemológicos e interpretativos, uma vez que as políticas da diferença são descritas com uma visão mais profunda. Além disso, a identidade é fundamental para a construção de significado e experiência de um povo:

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja bem estabelecida... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta - nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros. (CALHOUN, *apud* CASTELLS, 1999, p. 22)

Pode-se observar que os elementos históricos, geográficos, biológicos são decisivos na construção de identidades, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, pois os indivíduos e grupos sociais processam os materiais, cujo significado é organizado a partir de tendências culturais da estrutura social.

Segundo Corrêa (2016), o ensino-aprendizagem de PLE, orientado prioritariamente pela Abordagem Comunicativa, revela-se insatisfatório para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, porque, ao restringir a comunicação ao tempo da enunciação, não consegue alcançar a dimensão simbólica da cultura, cuja interpretação ocorre na/pela relação dialógica e polifônica entre duas perspectivas temporais: a do curto tempo, no qual se dá o tempo enunciativo do *acontecimento* e a do longo tempo, dimensão temporal das ações passadas, do pré-construído (*acontecido*), que, na inter-relação com o tempo presente ou enunciativo (*acontecimento*), torna possível a reconstrução de uma rede complexa de enunciados associada a uma formação discursiva (redes intertextuais e/ou interdiscursivas). Segundo a autora (2004, 2006), dessa inter(ação) entre *acontecimento* e *acontecido* decorre o *acontecível*, dimensão futura do acontecimento, que se traduz pelas projeções dos sentidos simbólicos do imaginário. Desse modo,

o objetivo precípua de tornar o aprendiz de língua estrangeira um usuário comunicativamente competente depende não só do desenvolvimento de suas formulações linguísticas adequadas ao tempo instantâneo do ato comunicativo em si, mas também de sua habilidade para apreender os sentidos de suas escolhas na esfera do interdiscurso (CORRÊA, 2016, p. 91).

A título de exemplificação, em 2016, a autora utiliza essa proposta teórica para explicar o mito da pujança, que faz referência à ideia de força, exuberância, riqueza material, fartura e

capacidade produtiva do solo, como representação cultural do espaço geográfico brasileiro, na inter-relação de discursos entre o curto e o longo tempo, pela qual confluem duas principais representações da configuração espacial no imaginário ocidental, cujas matrizes simbólicas permanecem na forma de perceber o Novo Mundo, especialmente o Brasil, conforme afirma Fiorin (2000): o paraíso terrestre e o *locus amoenus*.

Com base nessa perspectiva, postula-se que as unidades fraseológicas, por apresentarem graus de lexicalização, carregam traços semânticos, por onde transitam aspectos das matrizes simbólicas da cultura brasileira, pela interdiscursividade. Na aprendizagem intercultural de uma língua estrangeira, esse percurso de construção dos sentidos simbólicos da cultura possibilita aos aprendizes o desenvolvimento da competência comunicativa pela interpretação de traços culturais da língua-alvo pelo filtro de seus conhecimentos culturais.

2.3.1 Texto, contexto e unidades fraseológicas como culturemas

No capítulo 1, desta Dissertação, as UF – *coligação, colocação e expressão idiomática* – são classificadas como objetos de estudo da Fraseologia, subárea da Lexicologia, fora do uso efetivo da língua em situações de comunicação. Entretanto, na perspectiva do ensino de línguas, pela Abordagem Comunicativa, faz-se necessário ir além da descrição linguística e buscar compreender as UF no contexto comunicativo.

Numa perspectiva teórica mais expandida de comunicação, em conformidade com Mey (2001), os textos são entendidos como uma organização coletiva das vozes sociais e sua compreensão, pode-se afirmar, é o resultado mais ou menos bem sucedido das representações socioculturais que se constituem na interações que ocorrem no curto tempo entre os participantes de determinada situação comunicativa (*acontecimento*) com as projeções polifônicas que advêm do longo tempo sócio-histórico (*acontecido*), armazenadas na memória social dos indivíduos (participantes do ato comunicativo), sob a forma de representações sociais ou esquemas conceptuais (*frames, scripts*), ou sob a forma de *habitus*, nem sempre consciente, que se refere, segundo Bourdieu (1989), à história incorporada (*acontecido*), cuja manifestação social (*acontecimento*) pode se dar, como relembra o autor, naquele que tira o chapéu para cumprimentar, sem saber que esse gesto advém de um sinal convencional herdado da Idade Média, no qual os homens de armas costumavam tirar o seu elmo para manifestar as suas intenções pacíficas.

Dessa inter-relação do tempo manifesto do enunciado com o tempo histórico, os sujeitos situados contextualmente atribuem novos matizes de significação às matrizes históricas. Esse movimento de ressemantização²⁰ não só reinaugura os sentidos simbólicos dos fenômenos culturais como também projeta essas reinterpretações da cultura, no imaginário social, sob a forma de desejos, sonhos e aspirações (*acontecível*). Em síntese, esses padrões de significado do longo tempo se atualizam, no tempo enunciativo, com a carga simbólica dos repertórios culturais e se projetam no imaginário social.

A noção de contexto é indispensável para a interpretação simbólica dos fenômenos culturais. A proposta de van Dijk (2012) para contexto compõe, de modo geral, o conjunto teórico dessa Dissertação, por apresentar uma interface cognitiva, além da social para esse construto teórico. Esse autor propõe uma teoria multidisciplinar do contexto, cujos principais pressupostos são interpretados, desse modo, nessa pesquisa:

- *os contextos são construtos subjetivos dos participantes*²¹: não são propriedades objetivas das situações sociais, políticas e culturais, isto é, não são um dado *a priori*. No entanto, esse pressuposto incorporado à noção de *habitus* possibilita compreender que os contextos como construtos subjetivos refletem as condutas convencionais que são reproduzidas, em certa medida, pelos participantes de um evento comunicativo;
- *os contextos são experiências únicas*: cada participante de uma dada situação comunicativa interpreta, de modo particular, o contexto, porém as variações interpretativas não anulam o conhecimento contextual compartilhado socialmente pelos sujeitos, apenas abrem espaço para que se entenda que os conhecimentos construídos socialmente, armazenados na memória semântica, guardam uma interface dinâmica com as experiências pessoais, típicas da memória episódica ou individual;
- *os contextos são modelos mentais*: são designados *modelos de contextos*, representam as propriedades relevantes do entorno comunicativo na memória episódica (autobiográfica);
- *os contextos são um tipo específico de modelos de experiência*: resultam das experiências sociais que os sujeitos vivenciam no curso de processos de socialização, razão pela qual os modelos de experiência são dinâmicos e consistem em categorias

²⁰ Atribuição de novo significado, sentido ou nova acepção a um termo, palavra ou frase; revisão de sentido de uma palavra, termo ou frase para determinados fins (por exemplo, para atender a um determinado contexto).

²¹ O caráter subjetivo dos contextos não deve ser confundido com individual, uma vez que a subjetividade se constrói socialmente na intersubjetividade.

básicas como o Ambiente, os Participantes e suas variadas identidades, os Eventos ou Ações em curso e o(s) Objetivos válido(s) no momento;

- *os modelos de contextos são esquemáticos*: consistem em esquemas de categorias compartilhadas, convencionais e dotadas de uma base cultural. Sem esses esquemas (*frames*, *scripts*) e categorias culturais, os participantes não conseguem entender, representar e atualizar situações sociais complexas. As categorias são: Tempo, Lugar, Papéis Sociais, Ação, Propósitos e Conhecimento;
- *os contextos controlam a produção e compreensão do discurso*: a base cognitiva dos contextos como modelos mentais possibilita explicar as influências sociais e culturais sobre o texto (oral ou escrito) como as escolhas lexicais, por exemplo;
- *os contextos têm bases sociais*: a estrutura dos contextos tem uma base social, definida como *cognições sociais* compartilhadas (conhecimentos, atitudes, ideologias, regras, normas e valores) de uma comunidade discursiva;
- *os macrocontextos e microcontextos*: os modelos de contextos podem representar várias extensões das situações sociais, com maior ou menor grau de generalidade. Em outras palavras, os modelos de contexto podem representar interações situadas, momentâneas, ou situações históricas ou sociais totalizadoras, isto é, a estrutura social num nível macro.

Mediante a exposição desses pressupostos, destaca-se a relação entre os modelos mentais pessoais presentes na memória episódica e o conhecimento geral armazenado na memória social. Nesta modalidade da memória, de longo termo, os conhecimentos socioculturais se organizam esquematicamente sob a forma *frames* e *scripts*. Embora esses formatos não sejam a mesma coisa que a organização típica de um evento, nos modelos mentais, não é instanciada apenas de uma seleção de seus contextos relevantes (por exemplo, as características típicas do Carnaval), mas também algumas de suas *estruturas* (por exemplo, o conhecimento geral sobre as festas populares pode ser mapeado sobre uma história de como o Carnaval tornou-se, especialmente no Brasil, uma manifestação da cultura popular).

As UF podem ser descritas, enquanto construtos²² linguísticos, ou seja, unidades construídas a partir da linguagem de formas complexas que podem ser analisadas

²² A noção de constructo utilizada se refere ao conceito de Kerlinger (1973): denominações abstratas, intencionais, construídas, inventadas, visando a referenciar os objetos teoricamente, relacioná-los a outros dados já objetivados e possibilitar a operacionalização das mensurações necessárias.

cientificamente, fora da situação comunicativa²³. Nesse caso, o propósito é o de descrevê-las no plano sintático-semântico para observar os níveis de convencionalidade pela combinação, ordem de seus elementos constituintes e pela sedimentação de seu significado. Dessa análise, é possível classificá-las como lexias compostas ou complexas lexicalizadas, como unidades vocabulares institucionalizadas e, na maioria das vezes, dicionarizadas.

No funcionamento textual-discursivo, o processo de ressemantização é algo necessário para que as informações textuais progridam semanticamente. Por exemplo, o vocábulo “carnaval” apresenta um dos significados dicionarizados <<período de três dias anteriores à Quarta-Feira de Cinzas, dedicado a festejos, bailes, desfiles e folguedos populares (o que, no passado, equivalia ao *entrudo*) >>, mas manifestado na canção “Vila Esperança”, de Adoniran Barbosa, a seguir, a palavra “carnaval” é ressemantizada pelo acréscimo de mais um sentido possível << festa onde conheci e perdi meu primeiro amor>>, sem perder o significado de festa popular.

*Vila Esperança, foi lá que eu passei
O meu primeiro carnaval
Vila Esperança, foi lá que eu conheci
Maria Rosa, meu primeiro amor*

*Como fui feliz, naquele fevereiro
Pois tudo para mim era primeiro
Primeira rosa, primeira esperança
Primeiro carnaval, primeiro amor criança*

*Numa volta no salão ela me olhou
Eu envolvi seu corpo em serpentina
E tive a alegria que tem todo Pierrô
Ao ver que descobriu sua Colombina*

*O carnaval passou, levou a minha rosa
Levou minha esperança, levou o amor criança
Levou minha Maria, levou minha alegria
Levou a fantasia, só deixou uma lembrança*

O vocábulo (palavra em estado de dicionário) assume novos contornos de sentido no texto, cujo contexto situacional é um baile de carnaval realizado em salão, interpretado pelo

²³ Cf. Parte 1 da análise do *corpus* no Capítulo 3 dessa Dissertação.

modelo de contexto do sujeito enunciador, que é também aquele que retrata sua experiência no baile de carnaval na Vila Esperança, bairro da zona leste da cidade de São Paulo.

Na relação entre o curto tempo e o longo tempo, algumas palavras funcionam como *culturemas*. Essa noção é relativamente nova e tem sido muito empregada em estudos de tradução, em campos específicos da linguística, como a lexicologia e a fraseologia, além da sociologia e da antropologia.

Sua definição mais geral é que se trata de unidades semióticas que contêm ideias de caráter cultural, segundo Luque Durán (2009). No plano linguístico, os *culturemas* podem ocorrer sob a forma de lexia simples (“carnaval”), composta (“água-benta”²⁴) e complexa (“calcanhar de Aquiles”²⁵, “arca de Noé”), por exemplo. Os *culturemas* procedem de símbolos que os falantes de uma língua representam pela aprendizagem de sua própria cultura.

Os *culturemas* podem ser específicos de uma dada comunidade cultural ou podem ser compartilhados entre duas ou mais comunidades culturais. A título de exemplificação, a palavra “vaca” na Índia funciona como *culturema*, cujo valor nasceu com o hinduísmo. Os Vedas, coletânea de textos religiosos de cerca de 1500 a.C., comentam a fertilidade do animal e o associam a várias divindades. Outra escritura hinduísta fundamental, o Manusmriti, compilado por volta do século I a.C., também enfatiza a importância da vaca para o homem. Nos séculos seguintes, foram criadas leis elevando gradualmente o status religioso desse bovino. No sistema de castas, que ainda vigora na sociedade indiana, a vaca é considerada mais “pura” até do que os brâmanes (indivíduos pertencentes à casta mais elevada, dos sacerdotes) – por isso, não pode ser morta nem ferida e tem passe livre para circular pelas ruas sem ser incomodada. O leite do animal, sua urina e até mesmo suas fezes são utilizados em rituais de purificação. No Brasil, por exemplo, assume não só o sentido metonímico da carne bovina para fins de alimentação, como sentido pejorativo que faz referência à mulher de vida devassa. Apesar do valor conotativo, a palavra “vaca”, na cultura brasileira, não é um *culturema*.

Nesse estudo, objetiva-se verificar quais UF do *corpus* selecionado, as marchinhas, funcionam como *culturemas* na relação entre o curto tempo enunciativo e o longo tempo histórico, por meio da ativação de esquemas de conhecimento sociocultural (*frames, scripts*) e pelo eixo da história incorporada, sob a forma convencional dos símbolos.

²⁴ Rubrica: catolicismo. Água que o celebrante benze por ocasião dos ofícios do sábado da Semana Santa ou quando for necessário [Us. para fins sacramentais e piedosos.] (HOUAISS, 2007).

²⁵ Ponto fraco ou vulnerável de alguém (do ponto de vista físico, moral, emocional ou intelectual) (HOUAISS, 2007).

CAPÍTULO 3 – AS UF EM MARCHINHAS DE CARNAVAL: DOS SEMAS AOS CULTUREMAS

Preliminares

Este capítulo apresenta um panorama histórico do carnaval, a maior celebração pública representativa da sociedade brasileira, com pressupostos de Sebe (1986), Diniz (2008) e Ferreira (2004) e observa características culturais presentes nas letras das músicas carnavalescas no Brasil que fazem remissão aos princípios do carnaval desde a Idade Média, como a quebra dos costumes do dia a dia, humor, dança, o consumo de bebidas.

Apresenta-se a descrição das UF enquanto unidades isoladas, a partir da associação da classificação das lexias proposta por Pottier (1978), ao modelo teórico de Tagnin (1989) sobre *coligações, colocações e expressões idiomáticas*, como tipos de unidades fraseológicas, e com base no Dicionário Houaiss (2007). Na segunda etapa, analisa-se o funcionamento textual-discursivo das UF ocorrentes no *corpus* e sua abrangência com relação a traços da cultura brasileira. Apresenta-se o conceito de carnavalização de sentidos na proposição da ideia de constatação da relatividade do processo de significação dos eventos discursivos, bem como sua contribuição no plano textual para a leitura simbólica e construção de sentidos, com base em Corrêa (2001) e Bakhtin (1997). A terceira etapa da análise consiste em identificar o espaço simbólico entre o curto tempo enunciativo e o longo tempo das representações socioculturais compondo perspectivas interculturais para o ensino-aprendizagem de PLE, com pressupostos teóricos de van Dijk (1992). Compreende-se que os *frames* são esquemas conceituais que ultrapassam o plano enunciativo, do “aqui e agora”, que se apresentam na memória semântica do longo tempo, conforme Corrêa (2016). Assim, apresenta-se representação do *frame* do carnaval, cujos conceitos funcionam, no imaginário do povo brasileiro, como *culturemas*. A partir da análise descritiva das UF, bem como da utilização de elementos como o contexto, elementos históricos e culturais, pretende-se compor uma abordagem comunicativa para além do plano enunciativo do “aqui e agora”. Defende-se que o viés intercultural manifesta-se na interação criada pela troca de experiências socioculturais entre os aprendizes de PLE.

3.1. História do carnaval

A origem do carnaval pode ser atribuída a uma série de acontecimentos, espaços, rituais pagãos e religiosos. As principais influências são as celebrações mitológicas, relacionadas à imagem de deuses e a cultos à fertilidade da natureza: o culto ao Deus Dionísio, na Grécia Antiga, e às festas pagãs, na Roma Antiga, segundo Valença (1996). Estudos historiográficos apontam para a influência do cristianismo no carnaval, com a decisão da Igreja na instituição do período da Quaresma, conforme Ferreira (2004).

No século XV, segundo Sebe (1986), o papa Paulo II incorporou a festa de carnaval ao calendário cristão, nesse tempo, ela passou a ser realizada, em Roma, três dias antes da quarta-feira de cinzas. Caracterizava-se por uma celebração com base em festas populares, com danças, uma espécie de batalha de confetes, ovos, farinhas, jogos e disputas. Por essa razão, o carnaval é considerado como o período anual de festas profanas, com origem na Antiguidade que foram recuperadas pelo cristianismo, com início no dia de Reis (Epifania) e término na quarta-feira de cinzas. Dessa forma, o carnaval ficou conhecido pela expressão “sagrado” e “profano”.

A palavra *carnaval* tem etimologia latina medieval: *carneleváre* ou *carnileária* 'véspera da Quarta-Feira de Cinzas, dia em que se inicia a abstinência de carne exigida na Quaresma' (período de quarenta dias em que os católicos e algumas outras comunidades cristãs se dedicam à penitência em preparação para a Páscoa). Esse significado tem relação não apenas com o jejum, que deveria ser feito durante a quaresma, mas também com o controle dos prazeres do mundo, ou seja, do pecado, da indecência. Dessa forma, “afastar-se da carne” significa também afastar-se do pecado, este, para o cristianismo, consiste na violação ou transgressão de um preceito religioso. O pecado da carne, por sua vez, na doutrina católica, corresponde à luxúria, de etimologia latina: *luxuria,ae* 'superabundância, excesso, luxo' e significa comportamento desregrado com relação aos prazeres do sexo, de acordo com o Dicionário Houaiss (2007).

Nota-se que o carnaval não apresenta uma uniformidade em relação à sua origem, por isso é importante reconhecer as principais inspirações para compreender as práticas de algumas festas carnavalescas atuais. De maneira geral, o carnaval na Idade Média, era um período de liberdade hierárquica dos poderes e das normas instituídas na sociedade. Atualmente, as festas carnavalescas, no Brasil, também apresentam diversos elementos, como fantasias, máscaras, desfiles, músicas, danças, bebidas, sexualidade, humor, sátira, entre outros, permanecendo a característica medieval da ruptura das hierarquias sociais.

Na mitologia egípcia, de acordo com Sebe (1986), a deusa Ísis era protetora da natureza e homenageada pelos camponeses, no período de plantio, para ter bons frutos e as colheitas eram celebradas com danças e festas. O período anual de colheita era associado à fecundidade da terra e da deusa Ísis, que vivia prazeres desmedidos com o deus Osíris. Logo após, Ísis sacrificava Osíris, ou seja, o restante do ano era ligado à germinação da terra e da gestação da mulher. Nesse caso, com a celebração, compreende-se que o sentido do carnaval pode ser representado pelo momento de euforia e alegria, caracterizado pela exaltação ao corpo e à sensualidade, mudança de regras do cotidiano.

Observa-se que a noção de fecundidade da terra também era cultuada pelas tradições greco-romanas. Na época de carnaval, havia a alteração na rotina, fartura de alimentos e bebidas, música e liberação sexual. Após a morte do deus da fecundação, iniciava o período de reflexão e recolhimento. Segundo o autor, na mitologia grega, o deus Apolo promovia a harmonia na sociedade, já o deus Dionísio, que era chamado de Baco pelos romanos, promovia a desordem, pois era o deus do vinho, da embriaguez, da agilidade, da alegria, dos prazeres e representava o verde da natureza e costumava se vestir com trajes femininos para seduzir as mulheres.

O vinho deveria ser distribuído fartamente em Atenas, nos três dias que precediam a chegada da primavera. Por esta ocasião, Dionísio era saudado com farta distribuição de vinho à população. Em Roma, na Antiguidade, repetia-se similar manifestação. Nas ruas, uma alegre procissão deveria conduzir um carro, em forma de nave, que distribuía bebidas aos foliões (SEBE, 1986, p. 17).

Assim, as imagens evocadas das festas dionisíacas ou bacanaís romanas constituem uma inversão de valores, a partir de orgias, embriaguez dos deuses e realização de seus desejos e fantasias. Pela permissividade expressa no carnaval, o exagero era essencial, assim como o consumo demasiado de bebidas. Além disso, é importante destacar a figura do Momo, deus pagão que conduzia as comemorações do carnaval em Roma como representação da exuberância e alegria.

De acordo com Bakhtin (1987), a amplitude da cultura cômica popular era considerável na Idade Média. Nessa época, as diversas manifestações do riso opunham-se à cultura oficial, ao caráter sério, religioso e feudal. A cultura popular cômica apresentava manifestações em forma de festas públicas, ritos cômicos, bufões (pessoas que apresentam comportamento cômico), palhaços e integravam, especialmente a cultura popular carnavalesca uma e indivisível.

O riso, tomado como elemento que interrompe a rigidez da sociedade, além de divertir as pessoas, ultrapassava os limites da comunicação humana, rompendo a linearidade da lógica

e das regras. Em linhas gerais, o riso era um instrumento de subversão, por essa razão, o riso profano era considerado abominável por instituições como a Igreja e o Estado. Dessa forma, a partir do processo histórico, a subversão constitui situações para o riso.

Bakthin (1978) explora o riso, ligado às manifestações de sensibilidade coletiva, em oposição à doutrina cristã baseada na seriedade da cultura oficial e orientada pela Igreja.

A riquíssima cultura popular do riso na Idade Média viveu e desenvolveu fora da esfera oficial da ideologia e da literatura elevada. E foi graças a essa existência extra-oficial que a Cultura do uso se distinguiu por seu radicalismo e sua liberdade excepcionais, por sua implacável lucidez. Ao proibir que o riso tivesse qualquer domínio oficial da vida e das ideias, a Idade Média lhe conferiu em compensação privilégios excepcionais de licença e impunidade fora desses limites na praça pública, durante as festas, na literatura recreativa. E o riso medieval beneficiou-se com isso ampla e profundamente (BAKTHIN, 1978, p. 62).

A cultura popular, na Idade Média, apresentava liberdade para o riso, pois a praça pública funcionava como palco para apresentações dos camponeses e artistas de rua, com seus questionamentos sobre as relações de poder das instituições oficiais sobre o povo.

Na obra *Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média*, José Rivair Macedo descreve algumas características negativas do riso identificadas pela Igreja. O riso era visto pelo cristianismo como ato de escárnio, desprezo e zombaria, por isso a comunidade cristã defendia o controle e a disciplina para prática do riso derrisório, irônico e sarcástico. De acordo com Macedo (2000),

os amantes da derrisão precisariam ser excluídos da comunidade cristã. A bufonaria e as palavras ridículas deveriam ser desprezadas. As palavras, fruto do pensamento, revelariam a essência do homem. Por esse raciocínio, as palavras baixas, cômicas e risíveis rebaixariam quem as pronunciasse e quem as escutasse (...) conquanto o riso não pudesse ser totalmente suprimido do comportamento dos homens, era preciso pelo menos dissipar seus efeitos nefastos, controlá-lo e discipliná-lo (MACEDO, 2000, p. 56).

A obra de Macedo (2000) indica que entender o riso na Idade Média não é um problema em si, mas o que ele pode revelar ou ocultar. Para o autor, o riso medieval pode revelar seu caráter sacro ou seu uso social, para criticar alguns valores da cultura da época e pode ocultar o desejo de transgressão, seus impulsos agressivos e libidinosos. Além disso, o riso é tomado como elemento contra a opressão e para exprimir a liberdade, ou seja, possui um papel fundamental na cultura urbana, não só na época medieval, mas também atualmente.

A partir da historiografia do riso, é possível observar elementos essenciais para compreender o processo de surgimento do bufão, importante personagem dos festejos

carnavalescos. Segundo Macedo (2000), o riso trazia ambiguidade e instrumento de poder. O riso cortesão, na época de Henrique II Plantageneta²⁶, era o riso subserviente das pessoas que riam com o rei e o “riso derrisório” mostrava a rebeldia de pessoas que riam do rei. Nota-se que o riso era uma forma expressão dos servos descontentes e de manifestações de comportamentos irônicos e sarcásticos das pessoas do poder, criando a imagem do “bufão” ou “bobo da corte”.

Observa-se que o riso envolve características de ato individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Para Macedo (2000, p. 22), “o riso é um ato fisiológico, resultante da contração dos músculos faciais de acordo com a oscilação de emoções ou de abruptas modificações no estado de espírito dos indivíduos”. Como gesto coletivo, o riso implica a tradução de valores, críticas e comportamentos sociais.

É importante ressaltar que o riso não é um elemento que faz parte do objeto desta Dissertação, mas apresenta significados que contribuem para a compreensão de fatores como a subversão e o “mundo às avessas”, que são categorias propostas por Bakhtin (1997), em seu modelo teórico da carnavalização.

Na Idade Média, o riso teve uma relação extremamente significativa com o cristianismo, pois tal doutrina propaga a negação dos prazeres da terra, do corpo, alegrias efêmeras, propondo então, uma busca pela purificação espiritual e princípios morais. Dessa forma, segundo Macedo (2000), a posição ocupada pelo corpo e pela sexualidade estava em um plano positivo, devido à significação dos rituais religiosos politeístas e passou para o âmbito negativo, ou seja, do pecado.

O cristianismo primitivo, impregnado das ideias neoplatônicas, negou o existencial em favor do espiritual, do transcendental, estabelecendo uma dicotomia entre existência e espírito, do mundo carnal e mundo espiritual, profano e divino, pecado e salvação, valorizando o celibato e a virgindade, a austeridade e abstinência (ARIÈS; BEJIN, 1986 *apud* MACEDO, 2000, p. 52).

O riso, presente nos rituais pagãos e nos mitos greco-romanos, passou a ser considerado nefasto, associado à falta de pudor e aos cultos idolátricos, ao caos e à desordem, em oposição à sobriedade e continência moral pregadas pelo cristianismo. Além disso, para fundamentar essa posição, os cristãos afirmavam, com base na sagrada Escritura, que Jesus Cristo chorou, e não riu, e dessa forma, pregavam a plena realização do espírito, ao contrário dos deuses pagãos.

²⁶ Um dos grandes reis da Inglaterra do período medieval, governou como Conde de Anjou, Duque da Normandia e como Rei da Inglaterra, de 1154 até sua morte em 1189.

O filósofo Platão tinha uma avaliação negativa do riso e do risível, semelhante às ideias da Igreja. De acordo com Minois (2003, p. 45), “o riso e o risível seriam prazeres falsos, experimentados pela multidão, de homens privados da razão”, por isso ambos deveriam ser condenados por afastar as pessoas da verdade, uma vez que o julgamento ético não era independente da filosofia. No século XII, riso passou a ser discutido por teólogos em seus aspectos positivos, e por intelectuais da época, que o reconheceram como inerente ao ser humano, segundo Macedo (2000). A definição do filósofo Aristóteles, segundo a qual “o riso é próprio do homem”, encontrou acolhimento nos debates dos mestres das universidades do século XIII, sendo utilizada nos textos teológicos. Assim, o riso passou a ter uma “liberdade controlada”, considerando que Cristo poderia ter rido, aproximando-o do gênero humano, porém havia questionamentos no âmbito teológico, ou o riso teria a essência demoníaca propagada ou Cristo teria experimentado tal sensação. Segundo Macedo (2000), o professor de teologia da Universidade de Paris, Pedro Cantor, propôs uma solução conciliatória:

Cristo era dotado da faculdade de rir (um defeito); poderia servir-se dessa faculdade (o que o igualaria a qualquer um ser humano), sem que necessariamente o tenha feito. Os termos da conciliação, portanto, tinham limites claros, pois o riso, mesmo tendo sido resgatado e transformado em objeto de reflexão, permaneceria na condição de sintoma de pecado: se a faculdade de rir era intrínseca à condição humana, então era sinônimo de mácula. (MACEDO, 2000, p. 69).

É possível notar contradições sobre o ato do riso, pois envolvia questões morais rígidas do cristianismo e passou a ter uma espécie de permissão para seu uso comedido, ou seja, com alguns limites. Assim, a partir da flexibilidade trazida por universidades, no século XII, compreende-se que o riso é uma condição humana, que carrega uma série de funções, como propagar a própria felicidade ou glória, não apenas para derrisão, zombaria ou com conotação satânica, como era visto na Idade Média. É possível observar que o riso tem uma função essencial em festas, pois faz parte do ritual de festividade a ser realizado pelos participantes em determinado período, como o carnaval.

A relação entre o riso e a subversão, transformação ou destruição da ordem estabelecida, é essencial para a compreensão do “mundo às avessas”, presente no “espírito carnavalesco”. Segundo (Macedo (2000), em um mundo com marcas rígidas sociais e econômicas, o período de festa proporcionava uma suspensão temporária das diferenças.

Em certa medida, o lado cômico e popular da festa tendia a representar esse futuro melhor: abundância material, igualdade, liberdade, da mesma forma que as saturnais romanas encarnavam o retorno à idade de ouro. Graças a isso, a festa medieval era um Jano de duas faces: se a face oficial, religiosa, estava orientada para o passado e servia

para sancionar e consagrar o regime existente, a face risonha popular olhava, para o futuro e ria-se nos funerais do passado e do presente. Ela opunha-se à imobilidade conservadora, à sua "atemporalidade", à imutabilidade do regime e das concepções estabelecidas, punha ênfase na alternância e na renovação, inclusive no plano social e histórico (BAKHTIN, 1987, p. 70).

Bakhtin (1987) identifica na subversão um “segundo mundo” contrário à hierarquia social e à seriedade do cristianismo. Para o autor, a partir da perspectiva cômica, a morte e a ressurreição tornam possíveis o renascimento do povo.

Durante a Idade Média, a essência “pagã” não foi totalmente extinta, pois houve a manutenção sincrética das tradições folclóricas, das máscaras e das festas agrárias, que foram condenadas pelas instituições religiosas, mas incorporadas ao ciclo de festejos cristãos, constituindo a “festas dos loucos”. Essa festa pode ser considerada uma inversão carnavalesca, pois havia uma exaltação dos débeis, dos oprimidos em geral, do baixo clero, de jovens e estudantes. Os participantes podiam explicitar seus rancores às hierarquias das instituições das quais faziam parte com liberdade, através do signo da loucura e da ausência da razão, de acordo com Macedo (2000). Além disso, a incorporação de costumes pagãos e do cristianismo foram importantes para a constituição do carnaval moderno, a partir das “confrarias alegres”, de acordo com Macedo (2000),

Tais associações, irreverentes, satíricas e burlescas, participavam de procissões bizarras, promoviam farras e bebedeiras, em determinados períodos festivos, e envolviam-se em atividades condenadas pelas autoridades eclesiásticas. Elas possuíam estatuto próprio, elegiam um “rei” ou um “abade”, adquiriam organização interna independente, desfrutando de privilégios especiais no período do ano em que se comemoravam as diversas festividades imbuídas de espírito carnavalesco (MACEDO, 2000, p. 224).

Observa-se que, na Idade Média, o carnaval apresentava um caráter universal, pois a cômica “vida carnavalesca” servia de válvula de escape da seriedade da “vida oficial”. Esta universalidade é vista até os dias atuais, assim como a liberdade, de acordo com Bakhtin (1987), a essência do carnaval que consiste no renascimento e na renovação, dos quais o indivíduo participa e festeja com bastante intensidade.

3.1.1 O Carnaval no Brasil

O carnaval brasileiro apresenta uma diversidade de influências, de forma geral, apresenta-se em três fases, de acordo com Sebe (1986): o carnaval de características lusitanas

da época colonial até 1850; fase do carnaval veneziano (burguês) de 1850 a 1920; fase de afirmação do carnaval popular dos anos 20 até os dias atuais.

O carnaval europeu era caracterizado pelos “bailes de máscaras”, especialmente em Veneza na Itália, e foi difundido na França, na Bélgica, entre outros países. Em Roma, os festejos tinham forma de Entrudos (brincadeiras de rua, batalhas de água e farinha). Essa prática se popularizou também em Portugal.

No período colonial, as tradições e a cultura dos portugueses foram propagadas e associadas aos costumes brasileiros. Assim, os jogos de entrudo chegaram ao Brasil no século XVII, no período colonial. Durante o carnaval, as brincadeiras de entrudo foram bastante comuns em algumas cidades brasileiras, mas o carnaval no Brasil resultou da incorporação de moldes dos colonos, das influências da África, das práticas de festejos europeus que, no decorrer do tempo, foram se transformando de forma peculiar, de acordo com Valença (1996).

A anarquia, ou seja, a ausência de normas na prática dos entrudos se manteve na colônia. Dessa forma, no carnaval, o “entrudo familiar” consistia no ritual da elite em suas próprias casas, já o “entrudo popular” fazia parte da diversão da população mais pobre e dos escravos, e apresentava menos restrição, uma vez que comemoravam através de cortejos, música e danças, segundo Ferreira (2004). Nota-se que, durante o carnaval, a hierarquia social dava espaço para a possibilidade de festejar, e apesar da dessa liberdade de hierarquização entre a elite e o povo, os festejos de tais grupos sociais eram distintos.

As manifestações do entrudo popular foram inovadas com o tempo, mas as principais características permaneceram, como foliões vestidos de fantasia nas ruas para sujar ou arremessar limões ou água. Segundo Ferreira (2004), os entrudos também eram praticados de forma privada, em casas, salões ou clubes. Ainda conforme esse autor, era possível observar a divisão entre as classes em dois cenários carnavalescos: o salão e a rua. No primeiro, os nobres, com influência da Família Real, importaram da França uma forma civilizada de diversão e os bailes de máscaras e, no segundo, encontrava-se a classe popular com o entrudo de rua.

Os bailes de máscaras, os ranchos, os blocos, os cordões e as escolas de samba²⁷ são exemplos de festejos de carnaval que surgiram no Brasil, segundo Da Matta (1997). A cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, ganhava importante referência de realização dessa festa nacional para outras capitais, que redefiniram a festa de outras formas. Em São Paulo, por exemplo, houve influência dos ranchos cariocas, assim como dos desfiles das escolas de samba.

²⁷ Agremiação composta de sambistas, passistas, compositores, músicos, figurinistas etc., que se apresenta publicamente em desfiles festivos, especialmente no carnaval.

A marchinha de carnaval era o gênero musical popular para a dança, caracterizada pela alegria e teve início com os cordões carnavalescos. Esse gênero teve influência das marchas portuguesas, e suas letras apresentavam duplo sentido, humor, os costumes e histórias da época, configurando assim uma espécie de caricatura da sociedade do Brasil. A primeira marchinha de carnaval “Abre Alas” foi composta por Chiquinha Gonzaga para o cordão carnavalesco Rosas de Ouro, no bairro Andaraí, na Zona Norte do Rio de Janeiro, em 1899, e tornou-se um grande marco do carnaval. Os temas das marchinhas de carnaval focavam, geralmente, em comportamentos sociais, família, bebida, clima, história do Brasil, economia etc.

A década de 1950 é considerada, na historiografia da música popular brasileira, de acordo com Napolitano (2006), a “era do rádio”, pois o rádio transformou-se, nessa década, em meio de comunicação de massa, embora já existisse em 1930. Segundo Tinhorão (1991), a década de 1950 determinou uma valorização dos “sambas de última hora, que vinham na boca do povo” e da tradição popular.

O começo dos anos 50 era um período de especial criatividade musical no calendário momesco. Haroldo Lobo, Braguinha, Nássara, Wilson Batista, Klécio Caldas e Armando Cavalcanti, Zé da Zilda, entre outros, sempre estavam na ponta. Predominavam as marchinhas, mas o frevo aparecia bastante, através de Severino Araújo. (LENHARO, 1995, p. 200).

Observa-se a importância do rádio para a difusão das músicas da época em grande escala, e, posteriormente, a TV e as revistas facilitaram o acesso a diversos ritmos musicais. Dentre as principais marchinhas estão *Aurora* (Mário Lago/Roberto Roberti, 1940), *Cabeleira do Zezé* (João Roberto Kelly e Roberto Faissal, 1964), *Cachaça não é água* (Carmen Costa e Mirabeu Pinheiro, 1953), *Me dá um dinheiro aí* (Ivan Ferreira, Homero Ferreira e Glauco Ferreira, 1959), *Saca-rolha* (Zé da Zilda e Waldir Machado, 1953).

Compreende-se que, em 1853, o carnaval no Brasil foi oficializado, a partir da portaria expedida pela polícia do Rio de Janeiro, proibindo a violência nos jogos de entrudo, segundo Sebe (1986). Nesse contexto, tais festejos passam por uma espécie de civilidade europeia, e, como alternativa, foram apresentados os bailes de máscaras em salões. Os Ranchos ou reisados, (apresentações cênicas de um grupo de pessoas que se dirigiam a Belém para visitar Jesus) foram influências para a criação dos ranchos carnavalescos, que são agremiações intermediárias entre os blocos e as escolas de samba e usavam instrumentos de sopro, segundo Diniz (2008).

Os bailes cariocas promoviam desfiles humorados de grande repercussão, segundo Valença (1996). Compreende-se que a ideia de organização dos grupos influenciou a criação

de blocos e escolas de samba. Os cordões carnavalescos, no fim do século XIX, consistiam na organização dos foliões separados por cordas das pessoas que apenas observavam os desfiles. Desde essa época, o carnaval brasileiro passou a atrair turistas estrangeiros, movimentando a economia do país.

Os desfiles das Escolas de Samba, iniciados em 1928, foram influenciados por elementos dos Ranchos como vestimentas uniformes, enredo, carros alegóricos, alas, música. A primeira Escola de Samba, “Deixa Falar” (1928), abriu espaço para escolas como a “Mangueira” e a “Portela” em 1929.

Em 1935, as Escolas de Samba passam a ser oficializadas e incluídas na programação cultural no Rio de Janeiro, os locais para desfile foram fixados, como os sambódromos²⁸, e o caráter competitivo, bem como os prêmios aos vencedores. Em tais desfiles, a “ala das baianas” é obrigatória, representa as baianas que moravam no Rio de Janeiro, e é composta por mulheres com fantasias semelhantes à indumentária tradicional de senhoras da Bahia com saia comprida muito rodada, turbante e vários enfeites. É importante ressaltar a criação de uma expressão da linguagem informal corrente no Brasil: “rodar a baiana”, que é baseada no ritmo giratório promovido na “ala das baianas”, que significa <<reclamar ou brigar com escândalo>>, de acordo com o Dicionário Houaiss (2007).

O carnaval brasileiro é bastante reconhecido mundialmente, pois atrai diversos turistas de vários países. As possibilidades de diversão são variadas, desde desfiles de escolas de samba até os blocos de rua, que apresentam uma forma mais democrática, em que o folião pode se fantasiar e celebrar o carnaval de forma coletiva, sendo o carnaval um período de quebra de fronteiras entre classes e descontração. De acordo com Bakhtin (1997), o ritual do carnaval é promovido de formas diversas, pois envolve diferentes povos e épocas, dessa forma é indispensável levar em conta o contexto histórico das celebrações carnavalescas.

O carnaval de rua é bastante tradicional, pois acontece em grande parte do Brasil, em capitais e cidades do interior. Nesse tipo de comemoração, há geralmente apresentações de blocos, grupo de foliões que dançam e cantam pelas ruas, com instrumentos de percussão ou elétricos e bandas de carnaval. As marchinhas são muito tocadas e cantadas nos carnavais de rua. As denominações dos blocos de rua apresentam, não raro, sentido dubio e rememoram o riso derrisório, da Idade Média, pela zombaria, crítica aos valores e costumes cotidianos. A rua

²⁸ Construção com arquibancadas e pista de desfile usado para apresentação de agremiações carnavalescas (p.ex., as escolas de samba, os blocos) durante o carnaval (HOUAISS, 2007).

é um espaço urbano livre, que, durante o carnaval, serve de palco para uma prática teatral que não tem “ordem de entrada”, nem “ordem de saída”. Segundo Da Matta (1997),

a “rua” transforma-se num palco de teatro sem teto fixo. Ali acontecem dramatizações espontâneas, improvisadas por quem está fantasiado, numa relação intensa entre os falsos “atores” e os falsos “espectadores”. Todos podem misturar-se e trocar de lugar, na relativização típica das posições sociais que, para Bakhtin (1974), caracteriza os espetáculos verdadeiramente populares, onde o povo representa a si próprio. Questiona-se, de modo simultâneo, o papel de ator e de espectador (DA MATTA, 1997, p. 90).

No Rio de Janeiro, há blocos tradicionais, que recuperam costumes dos cordões do fim do século XIX, como o “Cordão da Bola Preta”, criado em 1918, que atualmente chega a reunir mais de 1 milhão de foliões e preserva as brincadeiras irreverentes e músicas de carnaval, como as marchinhas. No fim do século XIX, o carnaval carioca foi remodelado, assim os blocos, cordões e ranchos configuravam o “pequeno carnaval” direcionado à diversão popular, já a elite celebrava com brincadeiras de rua e os bailes configuravam o “grande carnaval”, de acordo com Ferreira (2004).

Em São Paulo, no carnaval, se apresentam em média 300 blocos de rua. Esses blocos fazem parte do calendário oficial da cidade e possibilitam a valorização das comemorações e desfiles carnavalescos tradicionais. Atualmente, pode-se observar que os blocos são bastante acessíveis e democráticos, pois promovem a interação entre as pessoas e entre comunidades, ao contrário do grande custo financeiro dos grandes bailes em clubes. Os desfiles das escolas de samba também estão presentes em São Paulo e são realizados no Polo Cultural e Esportivo Grande Otelo, mais conhecido como Sambódromo do Anhembi, foi projetado por Oscar Niemeyer e recebe, desde 1991, as principais escolas de samba da cidade.

No Rio de Janeiro, os desfiles oficiais das escolas de samba acontecem no Sambódromo do Marquês da Sapucaí, cujos os ingressos apresentam alto custo e podem ser associados ao chamado “grande carnaval”, de acordo com Sebe (1986), geralmente são desfiles exuberantes e luxuosos. Já os festejos que fazem parte do “pequeno carnaval” são espalhados pelas ruas da capital ou das cidades do interior, mais democrática e popular, pois não exigem pagamento para a participação.

O carnaval no nordeste é bastante comemorado, principalmente em cidades como Olinda, Recife, em Pernambuco e Salvador, na Bahia. Em Recife, de acordo com o *Dicionário do Folclore Brasileiro*, “o Carnaval da participação coletiva popular na onda humana se desloca, contorce e vibra na coreografia, a um tempo pessoal e geral do *frevó*, com a sugestão

irresistível de suas marchas-frevo pernambucanas, insubstituíveis e únicas”. Na definição de carnaval acima, é possível notar características do Entrudo.

Segundo Ferreira (2004), o carnaval pernambucano tem influência das festas negras do congo, feitas em Pernambuco no século XVIII. Mas também havia os luxuosos bailes de máscaras durante todo o século XIX. O gênero musical predominante em Pernambuco é o frevo, que dá nome a uma marcha e sua respectiva dança em compasso rápido, com uso de pequenos guarda-chuvas fantasiosos, e coreografia executada por rápidos movimentos.

O frevo surgiu em Recife e ficou conhecido no fim do século XIX, de acordo com Diniz (2008), e foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco em 2012. Segundo o autor, na década de 1930, o frevo foi dividido em três formas, o “frevo-de-rua”: sem letra, apenas orquestral, para a finalidade da dança e acompanhar os passistas, os dançarinos de frevo; o “frevo-canção”: apresenta parte instrumental e parte cantada, semelhante à marchinha e o “frevo-de-bloco”: surgido de reuniões familiares ou serenatas para ser executado por orquestras.

Em Recife e Olinda, em Pernambuco, os blocos de rua apresentam grande descontração, retomando as características essenciais do carnaval, as brincadeiras, a alegria e a descontração. O “Galo da Madrugada” é considerado um dos maiores blocos do mundo, pois atrai quase 2 milhões de foliões. A cidade de Olinda é considerada Patrimônio da Humanidade pela Unesco e em seus blocos os famosos e gigantes “bonecos de Olinda” atraem muitos foliões. Tais bonecos representam figuras de importantes artistas ou políticos, promovendo uma espécie de homenagem, o riso derrisório, a zombaria, a crítica social, semelhantes aos elementos presentes na Idade Média. Além disso, os festejos pernambucanos apresentam uma diversidade cultural e musical, criando uma integração entre os vários ritmos brasileiros, ou seja, apresenta-se a união entre a diversidade e o folclore, que consiste no conjunto de costumes, manifestações artísticas em geral, preservado por um povo.

No Carnaval de Salvador, vários gêneros musicais são executados em trios elétricos nas ruas, como o *axé-music*, um gênero musical dançante, originário da Bahia, de ritmo enérgico, e constituído a partir de elementos afro-brasileiros. Nas festas baianas, os foliões passaram a ser identificados em grupos através de abadá, espécie de vestimenta larga e solta, e separados por cordas, em 1960, segundo Ferreira (2004). Além disso, desde 1890, negros desfilavam em grupos compondo o carnaval afro-baiano com roupas da África. Em 1949, surge o grupo de afoxé os *Filhos de Gandhi*, em homenagem a Mahatma Ghandi (1869-1948).

A construção identitária do carnaval baiano envolve características recentes e celebrações antigas, de acordo com Ferreira (2004). O autor relata que o carnaval baiano envolve elementos populares e africanos, em oposição ao carnaval “espetáculo” do Rio de Janeiro, já as referências aos jogos de Entrudo são feitas em alguns blocos carnavalescos. Em 1951, o clube carnavalesco frevo “Misto Vassourinhas”, de Recife, apresentou seu desfile em Salvador, e os músicos atraíram uma grande quantidade de pessoas. Nesse contexto, durante tais desfiles, os músicos Dodô e Osmar utilizaram um automóvel com som, para amplificar guitarra e violão elétrico, e passaram a se apresentar anualmente no carnaval e com grandes proporções de populares.

O trio elétrico, considerado uma espécie de “carro alegórico”, segundo Sebe (1986, p. 84), “promove uma fusão de corpos que, quase sem controle próprio, são arrastados pelo som, pela força do conjunto humano que o compõe, bem como pela alegria contagiante”. Pode-se observar em tais comemorações características de celebrações da Idade Média, dos bacanaís de Roma, das festas dionisíacas da Grécia Antiga, pois há descontração, alegria, liberdade sexual, exageros.

Notou-se que os blocos de rua apresentam grande diversidade, informalidade e folia democrática. Em tais blocos não são exigidos uma determinada vestimenta, coreografia, recursos financeiros, como nos desfiles oficiais ou clubes. Em contrapartida, nos sambódromos, utilizados para os desfiles das escolas de samba, segundo, Da Matta, (1979, p. 88), “há lugares de honra para visitantes e uma área coberta, cujos preços são mais altos. É nessa área ‘nobre’ que se localizam os camarotes²⁹. O espaço fica segregado e, além disso, ordenado de modo hierárquico, tal como ocorre nos ‘clubes’”.

Tendo em vista que o período de carnaval provoca uma espécie de libertação das posições hierárquicas, Da Matta (1984) apresenta uma tipologia que divide festas de ordem, que celebram o mundo em seus costumes no cotidiano, cujo o objetivo não consiste em “virar o mundo de pernas para o ar” e as festas de inversão propõem a igualdade, com objetivo de abolir as diferenças de hierarquização da sociedade. Observa-se que o carnaval se inclui na tipologia de festas de inversão, pois permite uma superação de tal hierarquização e elementos como a desordem, a subversão social e inversão.

²⁹ Espaço fechado, separado por divisórias dos demais lugares da plateia e aberto na direção do palco, com cadeiras ou poltronas para acomodar alguns espectadores, em teatro ou sala de espetáculos (HOUAISS, 2007).

Da Matta (1997), ressalta a inversão das regras sociais, tanto no convívio quanto na identidade:

A multiplicidade de eventos correndo simultaneamente num mesmo espaço, típica de rituais de inversão como o Carnaval, permite transferir as lealdades mais fortes – da família, da casa, da classe etc., essas identidades sociais e permanentes e quotidianas – para uma situação, um contexto específico que se define como altamente dramático porque nele ocorrem (entre outras coisas) muitas ações simultaneamente (...). O mundo social assim apresentado passa, então, a ter um ritmo e uma intensidade maiores e muito mais abertos do que o nosso sistema de classificação pode simplesmente digerir. (DA MATTA, 1997, p. 90).

As comemorações de carnaval foram institucionalizadas e os saberes de um passado foram recuperados, atribuindo sentido e significado à vivência da comunidade que, segundo Bourdieu (2011), resgatam práticas culturais como capital simbólico. Notam-se aspectos de identidade nacional construída a partir da narrativa, pois as histórias, imagens, cenários, símbolos e rituais nacionais podem representar experiências compartilhadas, além de comporem o sentido de nação, de acordo com Hall (2006).

O carnaval era concebido na Idade Média como a inversão de uma ordem vigente na sociedade, pois nas festas desse período ocorria uma espécie de quebra nos costumes do dia-a-dia de camponeses europeus, utilizando o humor, segundo Bakhtin (1987). Dessa forma, era possível romper com as relações de hierarquias, regras, ou seja, a rigidez social vivenciada na época:

durante o carnaval, é a própria vida que representa e, por um certo tempo, o jogo se transforma em vida real. Esta é a natureza específica do carnaval, seu modo particular de existência. O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É sua vida festiva. A festa é a propriedade fundamental de todas as formas de ritos e espetáculos cômicos da Idade Média. (BAKHTIN, 1987, p. 7)

Para estabelecer a diferença entre o carnaval e o conceito de carnavalização, é preciso compreender que a carnavalização de sentidos pressupõe a ideia de constatação da relatividade do processo de significação dos eventos discursivos. Dessa maneira, há a construção de uma cosmovisão, que possibilita a significação do mundo a partir da celebração da convivência dos contrários, segundo Corrêa (2001). De acordo com Bakhtin (1997, p. 132), a atitude carnavalesca consiste na “alegre relatividade que não permite ao pensamento parar e imobilizar-se na seriedade unilateral.”

No plano textual, a carnavalização contribui para a leitura simbólica, que consiste na construção de sentidos literais e figurativos, assim o leitor pode estabelecer a relativização dos

jogos de poder, dado o processo de transitoriedade dos contrastes, de acordo com Corrêa (2001). Salienta-se que o processo de carnavalização não faz parte do objeto desta análise, mas utiliza-se de contribuições de Bakhtin para compreender o processo de significação na linguagem.

Para Bakhtin (1997, p. 122), a carnavalização consiste em “uma forma sincrética de espetáculo de caráter ritual, muito complexa, variada que, sob base carnavalesca geral, apresenta diversos matizes e variações dependendo da diferença de épocas, povos e festejos particulares”. Segundo o autor, as particularidades do carnaval podem ser discriminadas sob a ótica da carnavalização a partir de categorias, que propõem o desvio da ordem habitual dos acontecimentos. Na categoria “Familiarização”, a palavra se liberta do poder das posições hierárquicas. A “Excentricidade”, deixa entrever os aspectos ocultos naturais humanos pela violação do que é comum, e quebra dos “roteiros enciclopédicos”. A categoria “Profanação”, por sua vez, configura os sacrilégios carnavalescos, o ritual do riso de forma ambivalente com a mudança e crise, o riso de escárnio para a negação e o riso de júbilo para a afirmação. Esse ritual pode ser observado pela figura do “Momo”, que na Idade Média, era associada também à sátira e à bufonaria, através da encenação com máscaras.

É possível observar que, segundo Bakhtin (1987), os símbolos da linguagem carnavalesca são associados ao lirismo da renovação, da consciência da alegria e das relativizações das autoridades do poder, pressupondo a instauração de uma “vida às avessas”, “um mundo invertido”. Dessa maneira, as pessoas na Idade Média participavam da “vida oficial”, correspondente a um mundo sério e da “vida carnavalesca”, que correspondia ao mundo cômico. A liberdade vivida no carnaval permite ao folião a expressão do riso com diversas finalidade, tanto para espontânea demonstração de alegria, diante da própria pausa no cotidiano para festejar, ou para imprimir a atitude de escárnio ou zombaria e crítica aos problemas sociais ou às relações de poder, com semelhança aos costumes da Idade Média.

3.2. Descrição das unidades fraseológicas em marchinhas

As análises do *corpus* selecionado organizam-se em duas etapas. Na primeira, identificam-se e descrevem-se as UF enquanto unidades isoladas, em conformidade com o aporte teórico desenvolvido no capítulo 1, que associa a classificação das lexias e o processo de lexemização, proposto por Pottier (1978), ao modelo teórico de Tagnin (1989) sobre

coligações, colocações e expressões idiomáticas, como tipos de unidades fraseológicas. Na segunda etapa, analisa-se o funcionamento dessas unidades fraseológicas nos textos (marchinhas) selecionados para tal finalidade, com objetivo de interpretar os efeitos de sentidos que elas assumem nesses textos e sua abrangência com relação a traços da cultura brasileira.

O viés intercultural, em uma abordagem comunicativa, manifesta-se na interação criada pela troca de experiências socioculturais entre os aprendizes de PLE, mediada pelo professor, como processo dos sentidos construídos nos textos. O uso das UF, no ato comunicativo, possibilita ao aprendiz estrangeiro reconhecer os sentidos sedimentados desses recortes léxico-culturais, pela lente de sua cultura de origem ou pelo complexo de representações culturais que adquiriu nos processos de socialização de sua história vivida.

Admite-se, ainda, que a descrição das unidades fraseológicas isoladas auxilia a construção dos sentidos nos textos, tendo em vista que os significados dicionarizados das UF podem apresentar alterações de sentidos, nos textos, pela supressão ou adição de semas ou traços semânticos.

Na proposta de Corrêa (2016), a ação e a inter(ação) devem ser dimensionadas em duas grandes perspectivas temporais: a do curto e a do longo tempo, e da relação dialógica e polifônica entre os dois tempos resultam sentidos que carregam aspectos das matrizes culturais do longo tempo. Esses tempos podem ser atualizados no plano enunciativo do curto tempo, e também podem ser revestidos de outras formas linguísticas com a presença de traços matriciais da cultura de grupos ou de uma dada coletividade.

Para observar o funcionamento das representações socioculturais, é importante observar que o regime feudal da Idade Média, para fins de “ressureição e renovação”, realizava-se no carnaval e “a festa convertia-se na forma de que se revestia a segunda vida do povo, que penetrava no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância” (BAKHTIN, 1987, p. 8). É possível estabelecer uma relação entre essa “segunda vida” assumida durante o carnaval com aquilo que acontece a partir do diálogo entre o longo tempo com o curto tempo (enunciativo), de modo que os aspectos culturais históricos dos festejos carnavalescos são atualizados a cada comemoração do carnaval. Nessa perspectiva, os elementos implícitos podem se manifestar nos traços culturais de grupos sociais ao longo do tempo.

3.2.1. Etapa 1: análise descritiva dos tipos de UF ocorrentes na marchinha “Saca-Rolha” (texto1)

As marchinhas de carnaval formam uma espécie de crônica musical sobre o cotidiano das pessoas em uma determinada época. Dessa maneira, apresentam letras humoradas, maliciosas, às vezes, com duplo sentido, sem preocupação com o politicamente correto. A marchinha *Saca-rolha* (1953), primeiro objeto dessa análise, foi composta pelos radialistas Zilda Gonçalves (Zilda do Zé), José Gonçalves (Zé da Zilda) e pelo compositor Waldir Machado.

Saca-rolha

*As águas vão rolar
Garrafa cheia eu não quero ver sobrar
Eu passo a mão na saca, saca, saca rolha
E bebo até me afogar
Deixa as águas rolar*

*As águas vão rolar
Garrafa cheia eu não quero ver sobrar
Eu passo a mão na saca, saca, saca rolha
E bebo até me afogar
Deixa as águas rolar*

*Se a polícia por isso me prender
Mas na última hora me soltar
Eu pego o saca, saca, saca rolha
Ninguém me agarra, ninguém me agarra*

3.2.2 Identificação das unidades fraseológicas do texto 1: “saca-rolha”, “as águas vão rolar”, “passar a mão em”; “beber até me afogar” e “deixa as águas rolar”

- “Saca-rolha”

Trata-se de uma lexia composta que, segundo Pottier (1978), resulta de uma integração semântica. Nesse caso, integram-se semanticamente dois lexemas: “saca” (forma verbal) + “rolha” (substantivo). A co-ocorrência desses dois lexemas é extremamente restrita, se for

considerada na perspectiva da frequência de uso, tendo em vista que outras lexias compostas com a forma verbal “saca”, embora dicionarizadas, funcionam como termos ou regionalismos.

A título de exemplificação, os verbetes “saca-balas” e “saca-boi” são alguns dos poucos que ocorrem nos dicionários de língua portuguesa e, em Houaiss (2007), apresentam os seguintes registros de uso e suas respectivas acepções:

saca-balas (verbo)

Acepção 1. (termo militar) instrumento utilizado para retirar balas do cano das armas de fogo.

Acepção 2. (cirurgia) instrumento em forma de pinça usado para extrair balas.

saca-boi (verbo)

Acepção 1. (Regionalismo: Pernambuco) chapa ou grade de material pesado e resistente que vai inclinada à frente das locomotivas para desviar obstáculos que possam pôr em risco o deslizamento do trem sobre os trilhos; limpa-trilhos.

A lexia composta “saca-rolha”, cuja data do primeiro registro lexicográfico é de 1858, na 6ª edição do *Diccionario de Lingua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, apresenta, em Houaiss (2007), três acepções, sendo uma do léxico geral da língua portuguesa, com alta frequência de uso no português brasileiro, e duas terminológicas:

saca-rolha (verbo)

Acepção 1. instrumento geralmente dotado de peça metálica helicóide³⁰, usado para perfurar e retirar a rolha de bebidas engarrafadas.

Acepção 2. (Botânica) designação comum a arbustos e árvores do gênero *Helicteres*³¹, da família das esterculiáceas, com cápsulas helicoidais.

Acepção 3. (Culinária e Regionalismo: Bahia) doce feito com tapioca, ovos, queijo ralado e coco.

Na acepção 1, a lexia composta “saca-rolha” apresenta alto grau de coesão semântica ou convencionalidade pela frequência de uso e, por essa razão, classifica-se como uma

³⁰ Etimologia *helicoidês*, é 'retorcido em espiral, sinuoso, tortuoso'; diz-se do movimento de um sólido que gira em torno de um eixo e se desloca ao longo deste eixo, em forma semelhante à hélice (HOUAISS, 2007).

³¹ Rubrica: (botânica) em que as peças ou estruturas se inserem em torno e ao longo de um eixo comum, como, p.ex., as folhas no caule ou as peças florais no receptáculo (diz-se de disposição); helicoidal (HOUAISS, 2007).

colocação e não como *coligação*. Há, portanto, uma base (forma verbal) “saca” + colocado “rolha”, que só co-ocorre com “saca”.

- “As águas vão rolar”

Essa ocorrência é uma variação do provérbio português “Muita água passará debaixo da ponte”, cujo sentido é o de que os acontecimentos mudam com o passar do tempo. Em uma manchete publicada, em 02/10/2016, no jornal O Estado de São Paulo (Estadão), ocorre variação brasileira do provérbio português: “*Muita água vai rolar debaixo da ponte* até a próxima eleição, diz Cunha”³². Observa-se a mudança da escolha lexical: lá, o verbo “passar”, conjugado no futuro do presente, “passará”; aqui, uma locução de infinitivo “vai rolar”, que confere ao provérbio mais informalidade.

É bastante frequente o uso incompleto do provérbio no português brasileiro: “muita água vai rolar”. Desse modo, a ocorrência “as águas vão rolar” pode ser classificada como uma *expressão idiomática*, decorrente de variação proverbial. Além disso, é uma lexia complexa com alto grau de lexicalização.

- “Passar a mão”³³

A unidade fraseológica “passar a mão” apresenta dois significados:

- a) apanhar, pegar, carregar

Exemplo: *Passou a mão* na bolsa e saiu para trabalhar.

- b) furtar, surrupiar, carregar sem o consentimento do dono

Exemplo: Gostaria de saber quem *passou a mão* no meu dinheiro.

Classifica-se como *expressão idiomática*, uma vez que o sentido de cada elemento constituinte não equivale ao sentido geral da expressão, salvo se o uso contextual apresentar o sentido de mover a mão sobre algo ou alguém, como em *Passou a mão sobre a pele macia do bebê*. Nesse caso, não se trata de *expressão idiomática*, mas de uma *coligação*.

³² Disponível em <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,muita-agua-vai-rolar-debaixo-da-ponte-ate-a-proxima-eleicao-diz-cunha,10000079630>. Acesso em 10/11/2016.

³³Do latim vulg. *passare*, latim *passus,us* 'passo'. (HOUAISS, 2007). A expressão “passar a mão” apresenta o sentido literal: A mãe grávida ‘passou a mão’ na barriga para sentir os movimentos do bebê. A expressão “passar a mão na cabeça de” apresenta sentido figurado: desculpar, relevar as faltas de: “O pai ‘passou a mão na cabeça’ do filho após a discussão”.

- “Beber até me afogar³⁴”

Essa unidade fraseológica é uma lexia complexa que apresenta também a variação “beber até cair” no português brasileiro, cujo sentido geral é “embriagar-se ao extremo”, isto é, ingerir bebida alcoólica até o limite máximo que um ser humano pode suportar. O sentido de limite como capacidade é marcado pela preposição “até” e o limite, nessa UF, é o de afogar-se → morrer ou matar-se por submersão na água, que, no conjunto, “afogar-se” assume o valor quantitativo do advérbio “muito”. Trata-se, portanto, de uma *expressão idiomática*.

- “Deixa as águas rolar”

Trata-se também de uma *expressão idiomática*, em que sentido e construção sintática são distintos da expressão “As águas vão rolar” analisada anteriormente. No plano sintático, há período composto por uma oração principal “Deixa (tu)” e uma oração subordinada reduzida de infinitivo “as águas rolar”. No plano semântico, o verbo “deixar” na oração principal evidencia o papel actancial daquele para quem a mensagem se dirige (tu) – sujeito da oração principal –, de modo a que o “tu” permita, sem interferência ou preocupação, o desenrolar de algo no tempo.

3.2.3. Etapa 2: análise do funcionamento textual-discursivo das UF ocorrentes na marchinha “Saca-rolha” (Texto 1)

Todo texto deve apresentar um tema sobre o qual se dá a progressão semântica da referência tematizada. O texto 1 faz referência à comemoração carnavalesca tematizada na ação de embriagar-se como extravasamento da alegria do folião, portanto faz parte do campo semântico *bebidas alcólicas*. Sob esse recorte temático, a colocação “saca-rolha” que intitula a marchinha ressemantiza o sentido dicionarizado <<instrumento geralmente dotado de peça metálica helicóide, usado para perfurar e retirar a rolha de bebidas engarrafadas>>, a ele agregando outros semas ou traços semânticos, que funcionam, no texto, conforme Pottier (1978), como semas conotativos ou virtuemias: <<explosão de alegria³⁵>>.

³⁴ Do latim *affocáre* 'estrangular, sufocar'. O verbo “afogar” apresenta o sentido literal: morrer ou matar(-se) por asfixia imergindo num líquido; ingerir bebida alcoólica em excesso, e apresenta-se em sentido figurado na expressão idiomática: tabuísmo “afogar o ganso”: ter relação sexual. (HOUAISS, 2007).

³⁵ Sentido figurado. Explosão. Momento de grande intensidade, de grande força. Alegria. Estado de viva satisfação, de vivo contentamento; regozijo, júbilo, prazer. (HOUAISS, 2007)

<<comemoração³⁶>>, <<embriaguez³⁷>>, <<folia³⁸>>. O título “saca-rolha” é, enfim, um convite à comemoração do carnaval com muita alegria e muita bebedeira.

Na primeira estrofe da marchinha³⁹, a expressão idiomática “as águas vão rolar”, do primeiro verso, associada ao segundo verso “garrafa cheia eu não quero ver sobrar”, remete ao sentido isolado da expressão idiomática, porém ressemantizado, em conformidade ao contexto situacional da festa de carnaval, no qual a lexia complexa “as águas vão rolar” faz referência a um tipo de acontecimento - a ação de embriagar-se na festa de carnaval - que levará à modificação do estado inicial do folião → sóbrio para o estado final → embriagado.

O ato volitivo da segunda estrofe “eu não quero ver sobrar” garrafa cheia de bebida alcoólica, aliado ao terceiro verso “eu passo a mão na saca saca saca rolha”, reforça a progressão semântica de alteração do estado de sobriedade (tempo 1: início da festa) para o de total embriaguez do animado folião (tempo 2: final da festa). A repetição da lexia “saca”, dentre outros sentidos possíveis, marca as repetidas vezes que o folião (sujeito do enunciado) *passará a mão* (pegará) no saca-rolha para abrir garrafas cheias e *beber até se afogar* (embriagar-se, beber ao extremo), além de reforçar os virtuemias atribuídos ao semema de “saca-rolha” no contexto da situação carnavalesca.

No quinto e último verso da primeira estrofe “Deixa as águas rolar”, o sujeito do enunciado dirige-se ao enunciatário (tu), conclamando-o a permitir-se participar, sem medo ou preocupação, do extravasamento de alegria pelo embriagamento, que causa a sensação de enlevo, deleite e êxtase.

A última estrofe da marchinha estabelece uma relação coesiva com a primeira estrofe por relação referencial de substituição pronominal, em que o pronome “isso” substitui todo o conteúdo da primeira estrofe, resumido pelo estado de embriaguez de um folião em uma festa de carnaval. Esse estado, por sua vez, funciona como causa de uma provável consequência: a prisão do folião pela polícia. Esquemáticamente, tem-se:

³⁶ Do latim *commemorare* 'ação de lembrar com', de *com-*, intensificativo, mais *memorare*, “lembrar-se”. Ato ou efeito de comemorar; recordar junto com o outro; homenagem a ou memoração de um fato, uma pessoa etc (HOUAIS, 2007).

³⁷ *Embriago* 'bêbedo' + *-ez*. Estado causado pela ingestão de bebidas alcoólicas (HOUAIS, 2007).

³⁸ Do francês *folie* 'loucura'. Antiga dança portuguesa movimentada, executada por homens vestidos de mulher. Extensão de sentido: festejo animado, alegre e barulhento; farra. Ex.: *folia carnavalesca* (HOUAIS, 2007).

³⁹ A primeira e a segunda estrofes da marchinha são idênticas. Para evitar duplicidade desnecessária ao entendimento da análise, optou-se por fazer referência apenas à primeira estrofe.

Estrofe 1 → causa (Ka) → estado de embriaguez do folião



Estrofe 2 → consequência (Kõ) → prisão do folião pela polícia

O funcionamento coesivo do seguinte segmento da última estrofe “Se a polícia (...) me prender” configura-se como um enunciado *antecedente* que estabelece uma relação de condicionalidade, do tipo não factual ou hipotética, conforme Fávero (2000), com o enunciado *consequente*, constituído pelos versos “eu pego o saca, saca, saca rolha” (e) “ninguém me agarra, ninguém me agarra”, entremeado pela relação contrastiva em “mas, na última hora, me soltar”, colocando em oposição as ações de prender *versus* soltar. Esquematicamente, tem-se:

Relação coesiva sequencial de condicionalidade não factual ou hipotética:

“Se *p* então *q*” → (p) “Se a polícia por isso me prender, mas na última hora me soltar” (antecedente)

(q) (então) “eu pego o saca, saca, saca rolha” (e) “ninguém me agarra, ninguém me agarra”. (consequente).

Tais relações coesivas possibilitam acrescentar à unidade fraseológica “saca-rolha”, reiterada no penúltimo verso “eu pego o saca, saca, saca rolha”, o seguinte sema ou traço semântico: <<arma de fogo>>. Esse sema tem valor conotativo e não é dicionarizado, mas ressemantizado devido à progressão semântica do texto, uma vez que, na última estrofe, ocorre uma mudança hipotética de cenário, no interior do qual a embriaguez, antes representada por um modo de extravasar a alegria em uma festa de carnaval, causadora de agradável sensação de deleite ou êxtase, passa a representar, pela ação hipotética da polícia, um delito. Do mesmo modo, o sujeito do enunciado se fragmenta noutro sujeito: de folião (papel social 1) passa a contraventor (papel social 2). Se solto pela polícia, ainda a tempo de voltar à festa (“na última hora”), o contraventor desacata a polícia, pegando o saca saca saca rolha (sacar a arma de fogo) e ninguém poderá detê-lo (“ninguém me agarra”).

3.2.4 A interação entre o curto e o longo tempo no texto 1: as UF como culturemas

Na perspectiva do curto tempo, associado ao longo tempo, conjugam-se redes intertextuais ou interdiscursivas, por meio dos modelos mentais armazenados na memória individual ou episódica em consonância com as representações socioculturais, sob a forma de *frames* e/ou *scripts*.

As expressões idiomáticas - “as águas vão rolar” e “deixa as águas rolar” - são orientadas pela representação social do longo tempo. No plano enunciativo, elas implicam deixar a vida e seus acontecimentos seguirem seu curso natural, sem interferência ou preocupação do indivíduo, como se os acontecimentos e estados do mundo e do espírito humano se alterassem por si mesmos, sem qualquer planejamento dos sujeitos.

Na interação com o longo tempo, os sentidos de tais expressões idiomáticas do plano enunciativo ligam-se a redes intertextuais que remontam estados de alma em relação à terra imaginária e utópica, designada Cocanha⁴⁰, na qual imperava uma inversão da realidade vivida, sobretudo, na transição do homem medieval ao moderno. Segundo Burke (2010) “a Cocanha é uma visão da vida como um longo Carnaval, e o Carnaval é uma Cocanha passageira”.

Segundo Franco Jr. (1998), “tanto a Cocanha quanto o Carnaval eram concebidos como a anti-Quaresma, como exuberância de comida, de bebida, de sexo que se opunha à privação penitencial”. Desde o século XIII até o XX, muitas são as tradições folclóricas que falam no país da Cocanha. A primeira delas, o *fabliau* francês, de meados do século XIII, influenciou a Cocanha brasileira, representada na literatura de cordel, no século XX, pelo poema São Saruê, *a Cocanha brasileira*, de 1947. Em ambas, há evidente apelo ao não fazer, ao ócio e ao entregar-se à abundância que a natureza oferece, em um constante diálogo com o sentido que se conserva nas expressões idiomáticas “as águas vão rolar” e “deixa as águas rolar”. Segue um fragmento do texto São Saruê, a Cocanha Brasileira⁴¹:

*Doutor mestre pensamento
me disse um dia: ---você
Camilo, vá visitar
o país “São Saruê”
pois é o lugar melhor*

⁴⁰ Do francês *cocagne* tomado com o sentido de 'divertimento, festa'. Mito popular muito recorrente em diversas regiões europeias, refere-se a uma terra de prazeres e abundâncias sem limites.

⁴¹ O texto integral encontra-se no Anexo 1 dessa Dissertação.

que neste mundo se vê.
 (...)
 O povo em São Saruê
tudo tem felicidade
passa bem, anda decente
não há contrariedade,
não precisa trabalhar
e tem dinheiro à vontade.
 (...)
 feijão lá nasce no mato
já maduro e cozinhado,
o arroz nasce nas várzeas
já prontinho e despocado⁴²,
peru nasce de escova
sem comer vive cevado⁴³.
 (...)
 Sítios de pés de dinheiro
que faz chamar atenção,
os cachos de notas grandes

chega arrastam pelo chão,
as moitas de prata e ouro
são mesmo que algodão.

A vida imaginária no país de São Saruê não exige a ação do trabalho de quem lá vive. São muitas as semelhanças de concepção de mundo imaginário entre o *fabliau* francês, do século XIII, em plena Idade Média, e o país de São Saruê. Segue um fragmento de O *fabliau* francês:

Abençoaram-na e sagraram-na mais
Que qualquer outra região
O nome do país é Cocanha;
Lá, quem mais dorme mais ganha:
Quem dorme até ao meio-dia
Ganha cinco soldos⁴⁴ e meio.
De brabos, salmões e sáveis⁴⁵
São os muros de todas as casas.
 (...)
 Quem quiser é só chegar,
Pegar pelo meio ou pelas margens,
E beber em qualquer lugar

⁴² Com a polpa separada da casca; descascado. (HOUAISS, 2007).

⁴³ Animal submetido à engorda, alimentado, nutrido, farto, saciado (HOUAISS, 2007).

⁴⁴ Pequena moeda francesa equivalente à vigésima parte de um franco (ou cinco cêntimos) (HOUAISS, 2007).

⁴⁵ Peixe marinho da família dos clupeídeos, com cerca de 60 cm de comprimento, encontrado durante certas épocas do ano em rios ou estuários, onde se reproduz (HOUAISS, 2007).

Sem oposição e sem medo,

Sem pagar sequer uma moeda.

As pessoas lá não são vis⁴⁶,

São pelo contrário virtuosas e corteses.

Seis semanas tem lá o mês,

Quatro Páscoas tem o ano,

E quatro festas de São João.

Há no ano quatro vindimas⁴⁷,

Feriado e domingo todo dia,

Quatro Todos os Santos, quatro Natais,

Quatro Candelárias anuais,

Quatro carnavais,

E Quaresma, uma a cada vinte anos.

Essa interlocução entre o curto e o longo tempo possibilita compreender o valor simbólico das expressões idiomáticas “as águas vão rolar” e “deixa as águas rolar”, situadas no contexto carnavalesco como culturemas complexos que dialogam com o imaginário e maravilhoso mundo da abundância e das delícias, no qual a passagem do tempo sobre os acontecimentos traz sempre resultados benfazejos. Além do valor simbólico, os culturemas funcionam como guia de interpretação para os membros de uma sociedade. Em um exemplo mais recente, o valor simbólico do ato de não intervir no curso dos acontecimentos, um certo *laissez-faire*⁴⁸, também ocorre no seguinte trecho da canção “Deixa a vida me levar”, de Serginho Meriti e Eri do Cais, gravada por Zeca Pagodinho:

E deixa a vida me levar (vida leva eu!)

Deixa a vida me levar (vida leva eu!)

Deixa a vida me levar (vida leva eu!)

Sou feliz e agradeço

Por tudo que Deus me deu

Só posso levantar as mãos pro céu

Agradecer e ser fiel

Ao destino que Deus me deu

Se não tenho tudo que preciso

⁴⁶ Do latim *vilis*, e 'de baixo preço', pouco valor, sem dignidade ou importância; (HOUAISS, 2007).

⁴⁷ Colheita de uvas (HOUAISS, 2007).

⁴⁸ Expressão de origem francesa “Laissez faire, laissez passer (deixem fazer, deixem passar), que representa um princípio defendido pelos economistas mais liberais e que defende que o [Estado](#) deve interferir o menos possível na atividade econômica e deixar que os [mecanismos de mercado](#) funcionem livremente.

*Com o que tenho, vivo
De mansinho lá vou eu*

Há muitas expressões idiomáticas no Português Brasileiro que apresentam pequenos graus de variação semântica, embora, como culturemas, façam referência ao estado de deixar as coisas acontecerem naturalmente. Eis algumas delas: “deixar correr frouxo”, “deixar acontecer”, “deixar como está para ver como fica”, “deixar rolar”, “tudo vem a seu tempo” etc.

3.3. Etapa 1: análise descritiva dos tipos de UF ocorrentes na marchinha “Turma do Funil” (texto 2)

A marchinha *Turma do Funil* (1956), segundo objeto dessa análise, composta por Mirabeau, Milton de Oliveira e Urgel Castro, foi um grande sucesso na época de seu lançamento e presente nos dias de hoje durante o carnaval. É possível perceber que a marchinha *Turma do Funil* (1956) pertence ao campo semântico *bebidas alcóolicas*. A partir da análise sêmica das palavras funil, garrafa, barril, tonto (embriagado) e o verbo beber.

Turma do Funil

*Chegou a turma do funil
Todo mundo bebe
Mas ninguém dorme no ponto
Ai, ai, ninguém dorme no ponto
Nós é que bebemos e eles que ficam tontos - BIS*

*Eu bebo, sem compromisso,
Com meu dinheiro
Ninguém tem nada com isso
Enquanto houver garrafa
Enquanto e houver barril
Presente está a turma do funil*

3.3.1. Identificação das unidades fraseológicas do texto 2: “*turma do funil*”, “*todo mundo*”, “*dormir no ponto*” e “*ninguém ter nada com isso*”.

- “Turma do Funil”

A unidade “turma do funil” é uma lexia composta que, segundo Pottier (1978), resulta de uma integração semântica. Nesse caso, integram-se semanticamente dois lexemas interpostos por um gramema: “turma” (substantivo) + “do” (preposição) + “funil” (substantivo). A co-ocorrência desses dois lexemas classifica-se como coligação, porque o nome “turma” pode se associar a outros nomes. Nesse sentido, seu grau de lexicalização e/ou convencionalidade é variável, configurando-se, portanto em uma coligação.

A título de exemplificação, observam-se os graus de variabilidade no Português Brasileiro para turma de (+ o/a): deixa disso, da Mônica, do funil, da escola, do bar, do futebol etc.

A UF “turma do funil” encontra-se na obra *Conversando é que a gente se entende: dicionário de expressões coloquiais brasileiras*, de Nelson Cunha Mello (2009):

- Turma do funil: grupo de pessoas que gostam de beber, que costumam beber juntas.

Exemplo: *A turma do funil só foi embora quando a bebida acabou.*

A palavra “funil” significa “utensílio em forma de cone terminado por um tubo que é usado para despejar líquidos em recipientes de boca estreita”. Esse utensílio evita o desperdício do líquido despejado em recipientes de boca estreita, por essa razão na UF “turma do funil” ocorre a metaforização, que, segundo Pottier (1978, p. 89), é um caso particular de polissemia ou “significado múltiplo”, uma vez que um único lexema apresenta diferentes significados, de acordo com Lyons (1987). A polissemia ocorre quando “um mesmo significante pode corresponder a sememas mais ou menos próximos” para Pottier (1975, p. 131). Em “turma do funil”, há uma analogia da forma da boca humana com o utensílio “funil”. Nos dias de folia do carnaval ou em qualquer situação que se queira designar um grupo de pessoas que bebe muito, a “turma do funil” ainda é uma denominação bastante usada, no Português Brasileiro.

Vale ressaltar que há um bloco carnavalesco denominado Turma do funil, de Guarapari (ES). Trata-se de um bloco de rua tradicional, desde 2004, que toca e canta as marchinhas carnavalescas antigas, com o objetivo de preservar a memória do nosso carnaval e levar alegria e descontração para as pessoas.

O verbete ‘funil’ apresenta, no dicionário Houaiss, os seguintes traços semânticos, a partir do modelo de análise sêmica de Pottier (1978), com base nos quadros propostos por Corrêa (2012):

FUNIL	Descritivo	Aplicativo
Semantema	/ em forma de cone terminado por um tubo /	
Classema	/utensílio/	/ que é us. para despejar líquidos em recipientes de boca estreita /
Virtuema		

Figura 8 : conjunto de semas do lexema /funil/, retirado do Dicionário HOUAISS

O verbete da palavra garrafa apresenta os seguintes semas, com base no dicionário Houaiss:

GARRAFA	Descritivo	Aplicativo
Semantema	/de gargalo e boca estreitos, ger. de vidro, cristal ou louça e sem alça(s)/	
Classema	/recipiente/	/ destinado a conter líquido /
Virtuema		

Figura 9 : conjunto de semas do lexema /garrafa/, retirado do Dicionário HOUAISS

No dicionário Houaiss (2007), é possível encontrar na definição do verbete “garrafa” derivações:

Acepção 2. Derivação: por metonímia. a quantidade de líquido contido numa garrafa

Ex.: *tomou uma g. de conhaque*

Acepção 3. Derivação: por metonímia. medida de capacidade de líquidos que corresponde a dois terços de litro.

Além disso, é possível notar uma expressão idiomática relacionada ao consumo de bebida alcoólica: - **Conversar com a garrafa**: Regionalismo: Brasil. Uso: informal. beber em excesso; embriagar-se, embebedar-se. Nota-se a referência ao campo semântico *bebida alcólica*.

O verbete da palavra “barril” apresenta os seguintes semas, de acordo com o dicionário Houaiss (2007):

BARRIL	Descritivo	Aplicativo
Semantema	/ de madeira que lembra um cilindro abaulado, formado de aduelas /	
Classema	/recipiente/	/destinado a conservar ou transportar algo (ger. alimentos, esp. líquidos); tonel /

Virtuema		
----------	--	--

Figura 10: conjunto de semas do lexema /garrafa/, retirado do Dicionário HOUAISS

É possível notar que os três verbetes acima apresentam semelhança em seus semas, ou seja, são recipientes para reservar líquidos ou objetos usados para facilitar passagem de um líquido, é o caso do funil, pois apresenta uma “boca estreita”, e por analogia, a “turma do funil”, título de a marchinha correspondente ao texto 2, é uma espécie de turma que tem facilidade para o consumo de bebidas alcóolicas. A garrafa, por sua vez possui “gargalo e bocas estreitas”, assemelhando-se a um funil, podendo dispensar a utilização de objetos como o copo para a ingestão de bebidas. O barril possui “cilindro abaulado, formado de aduelas”, ou seja, que tem forma convexa ou curva, como certas tampas de baú; arqueado, curvado, convexo, formato que se assemelha aos objetos anteriores. Além disso, o barril por apresentar um tamanho maior, identifica a presença da bebida em grande quantidade e algumas vezes apresenta uma espécie de torneira, que por sua vez pode servir de boca, facilitando a passagem do líquido, pois o verbete torneira apresenta as seguintes definições, segundo o Houaiss(2007):

- 1 peça dotada de uma espécie de chave, ger. adaptada a um cano, tubo, recipiente etc., e que é usada para reter ou deixar sair o líquido ou gás neles contido; bica;
- 2 a chave dessa peça;
- 3 Uso: informal. aquele que bebe muito; bebedor;
- 4 Uso: informal. a boca.

Dessa maneira, percebe-se que os verbetes funil, garrafa e funil apresentam semas e funções semelhantes, a partir de seus elementos separados, e dentro do contexto de carnaval.

- “Todo mundo”

A UF “todo mundo” é uma lexia complexa com alto grau de lexicalização, quando tomada isoladamente, porque o pronome “todo” admite inúmeras combinações, como “todo dia”, “toda noite”, “toda tarde”, toda mulher” etc. Trata-se, nesse sentido, de uma coligação. Essa UF apresenta, em Houaiss (2007), duas acepções, do léxico geral da língua portuguesa, com alta frequência de uso no português brasileiro:

- a) as pessoas todas (tomadas indefinidamente)

Exemplo: *Todo (o) mundo* conhece esse artista.

- b) todas as pessoas (a respeito das quais se sabe, se tratou antes)

Exemplo: já chegou todo mundo, podemos começar a reunião.

Classifica-se como *coligação*, pois o sentido de cada elemento equivale ao sentido geral da expressão, uma vez que “mundo” está usado com o sentido de <<população em geral; povo>>, por exemplo: Todo (o) mundo enfim reconheceu o seu talento”. No uso contextual, a expressão “todo mundo bebe, mas ninguém dorme no ponto” corresponde à segunda acepção: “todas as pessoas a respeito das quais já se sabe”, pois se trata dos foliões na festa carnavalesca.

- “*Dormir no ponto*”

A UF “dormir no ponto” é uma lexia complexa com alto grau de lexicalização e seu sentido global não corresponde à soma de seus constituintes, por isso se classifica como *expressão idiomática*, ou seja, não apresenta significado transparente. No dicionário Houaiss (2007), tal expressão significa:

- reagir tardiamente; deixar escapar a ocasião propícia.

Observa-se que o fato de as pessoas em questão beberem em grande quantidade não implica uma possível perda de atenção ou de reação aos acontecimentos, geralmente provocada pela ingestão excessiva de bebidas alcóolicas, ou seja, a embriaguez.

Vale ressaltar que a lexia “dormir” admite outras combinações, como: “dormir cedo”, “dormir tarde”, “dormir muito”, “dormir pouco” etc. Contudo, todas essas combinações não se classificam como expressões idiomáticas, mas, sim, como coligações.

Com efeito, a expressão idiomática “dormir no ponto” apresenta proximidade semântica com “dormir de touca”, cujo significado é “bobear, deixar-se enganar”. Há outras expressões idiomáticas formadas pelo verbo dormir: “dormir com as galinhas” que equivale à coligação “dormir cedo”, “dormir o sono eterno” (morrer) etc.

- “Ninguém tem nada com isso”

A UF “ninguém tem nada com isso” é uma lexia complexa com alto grau de lexicalização. A sua formulação sintática pode sofrer variação do primeiro elemento “ninguém” por pronomes pessoais. Nesses casos, ocorre o advérbio de negação “não”, como em “você não

tem nada com isso”. O pronome indefinido “ninguém”, ao contrário, carrega valor negativo e não co-ocorre com negação frástica.

O verbo “ter” pode ser utilizado com uma série de sentidos. Conforme Lapa (1998) as “séries fraseológicas” e “unidades fraseológicas” estabelecem respectivamente um menor ou maior grau de coesão de sentido entre os termos ligados entre si como foi mencionado no capítulo 1. O verbo “ter” apresenta, no Houaiss (2007), mais de quarenta acepções, dentre as quais foram selecionados os seguintes registros de uso:

Acepção 1. Entrar na posse de; receber. Ex.: *tiveram então a escritura daquelas terras*

Nesse caso, segundo Lapa (1998), o verbo *ter* com o sentido de posse não depende do termo seguinte, sobretudo se acrescido do artigo. Assim, “ter a escritura”, conforme adaptação do exemplo retirado do dicionário Houaiss (2007), tem força coesiva relativa e figura como série fraseológica.

Acepção 2. Estar na posse, ser proprietário ou estar no gozo de; possuir, usufruir.

No exemplo “Esse homem *tem fortuna*”, *ter fortuna* se trata de uma locução fraseológica, com sentido de “ser rico”, é conservado, nesse caso, o significado do verbo “possuir” uma grande quantidade de bens.

Acepção 32. Conduzir-se com; proceder, agir com.

Na unidade fraseológica *Tem cuidado, não vás lá!*, é possível observar a existência de coesão absoluta, segundo Lapa (1998), pois o verbo *ter* perdeu o sentido de posse, e expressa o sentido do verbo “tomar”: *toma cuidado*.

Acepção 37. Verbo bitransitivo: dizer respeito a; relacionar-se com.

A UF “Ninguém *tem nada com isso*” não atinge a significação, se seus elementos constituintes forem considerados isoladamente, mas em conjunto, a UF equivale a “*não tem nada que ver com isso*”, conforme Lapa (1998). O verbo *ter*, assim como na unidade anterior, perdeu o sentido de posse, e a unidade apresenta um alto grau de coesão. Nesse caso, a UF “ninguém tem nada com isso” é, conforme a tipologia de Tagnin (1989), uma coligação verbal.

3.3.2. Etapa 2: análise do funcionamento textual-discursivo das UF ocorrentes na marchinha “Turma do funil” (Texto 2)

O texto discute o que é ser um verdadeiro folião, cuja tematização recorta a caracterização da turma do funil como aquela que se caracteriza como tal. Sob esse recorte temático, a turma do funil representa um grupo de foliões acostumados a beber em demasia, em contraposição a outro grupo de foliões não pertencentes à turma do funil. No 5º verso da primeira estrofe, há nítida separação entre as duas turmas, pelo uso dos pronomes pessoais “nós” = turma do funil e “eles” = turma dos que bebem moderadamente ou não bebem = “tontos”.

Nesse sentido, toda a caracterização relativa à turma do funil é ausente ou contrária, quando atribuída à turma do não funil. A progressão semântica do texto se dá pela exposição dos seguintes atributos à turma do funil, sob a forma de proposições:

TURMA DO FUNIL	TURMA DO NÃO FUNIL
PROPOSIÇÕES EXPLÍCITAS	PROPOSIÇÕES IMPLÍCITAS
1. Todo mundo bebe (muito)	1a. Alguns bebem moderadamente, outros não bebem
2.Ninguém dorme no ponto	2a.Todos dormem no ponto
3.Bebemos e não ficamos tontos Sentido 1 para “tonto” = embriagado Sentido 2 para “tonto” = tolo, bobo	3a.Bebem moderadamente ou não bebem e ficam tontos
4.Bebe com seu próprio dinheiro, portanto sem compromisso com ninguém.	4a.Bebem provavelmente com dinheiro alheio, portanto comprometidos com quem paga para eles a bebida.
5.Bebem até acabarem as garrafas e os barris de bebida alcoólica = beber excessivamente	5a. Bebem moderadamente ou não bebem

A redução e a generalização das proposições explícitas e implícitas geram proposições globais que auxiliam a construção da coerência textual, a saber:

Turma do funil: *foliões que, embora bebam muito, não perdem a consciência do que fazem, isto é, não se embriagam nem se tornam tolos, porque não dormem no ponto.*

Turma do não funil: *foliões que, embora bebam pouco ou não bebam, perdem a consciência do que fazem, isto é, embriagam-se ou tornam-se tolos, porque dormem no ponto.*

A avaliação positiva atribuída à turma do funil presente nas proposições a ela destinadas possibilita o retorno à referência textual que (re)define o que é ser um verdadeiro folião. Sob essa perspectiva, o verdadeiro folião é aquele que se extravasa no carnaval, sem que isso represente uma ação inconsequente. De qualquer modo, o carnaval permanece caracterizado como o tempo de excessos, de inversão das ações ordinárias. Em síntese, o carnaval é uma ação extraordinária, fuga do dia a dia.

3.3.3 A interação entre o curto e o longo tempo no texto 2: as UF como culturemas

No curto tempo enunciativo, anuncia-se a chegada da turma do funil a uma festa de Carnaval, no 1º verso da 1ª estrofe. A turma do funil caracteriza, nesse contexto situacional, o que é o verdadeiro folião carnavalesco: aquele que integra a turma do funil, isto é, que se extravasa na festa de Carnaval.

Na interação com o longo tempo, a UF “turma do funil” resgata historicamente traços característicos do carnaval da cultura popular europeia tradicional, que, segundo Burke (2010), particularmente o sul da Europa tinha o Carnaval como a maior festa popular do ano, cujo início se dava em janeiro, às vezes, em fins de dezembro e findava na Quaresma. Esse autor cita uma passagem em que o sociólogo Thomas Gray escreve em 1739: “esse carnaval só dura do Natal até a Quaresma: metade do ano restante se passa lembrando o último Carnaval, a outra metade se esperando o Carnaval seguinte.” (*apud* BURKE, 2010, p. 167-168).

A ingestão de comidas e bebidas era intensa, com consumo maciço de carnes, panquecas e, nos Países Baixos, *waffles*, atingindo seu clímax na Terça-Feira Gorda. Algo semelhante

ocorria com o consumo de bebidas alcoólicas, bebiam como se nunca mais fossem beber, afirma Burke (2010). Completa o autor sobre a indumentária carnavalesca:

O povo usava máscaras, algumas com narigões, ou fantasias completas. Os homens se vestiam de mulher, as mulheres de homem; outros trajes populares eram os de padre, diabo, bobo, homens e animais selvagens, como, por exemplo, urso. Os italianos gostavam de se fantasiar como personagens da *commedia dell'arte*, e Goethe comenta ter visto centenas de Pulcinellas no corso de Roma (BURKE, 2010, p. 171).

A título de ilustração, a imagem de um Pulcinella da Commedia Dell'Arte⁴⁹



Figura 3- Pulcinella, um dos personagens da Commedia Dell'Arte.

3.3.3.1 A bebida alcoólica como representação social

A compreensão dos enunciados envolve conceitos gerais, categorias, regras e estratégias, que se organizam em sistemas conceituais, os chamados *frames*.

Os *frames* apresentam uma natureza mais ou menos convencional, assim especificam o que é característico de uma determinada cultura, segundo van Dijk (1992), eles correspondem aos modelos convencionais, com relação à memória semântica, já os modelos de situação correspondem às experiências concretas individuais, com relação à memória episódica. Esses modelos são decisivos para a criação de sistemas cognitivos de informação (*scripts*), que são memorizados e ativados a partir de um contexto. Segundo o autor, a “memória episódica”

⁴⁹ Pulcinella é um dos personagens da Commedia Dell'Arte e se caracterizava por ser esquisito, inspirador de pena. Sua personalidade podia ser a de um tolo ou de um enganador. Máscara com nariz curvo como bico de papagaio.

relaciona-se com a informação textual e é pessoal, já a “memória semântica” relaciona-se com a cognição social, ou seja, para organizar e aplicar o conhecimento, assim é coletiva.

Em linhas gerais, os *frames* são esquemas conceituais que ultrapassam o plano enunciativo, do “aqui e agora”, e encontram-se armazenados na memória semântica do longo tempo, conforme Corrêa (2016).

Nos séculos XVII e XVIII, a literatura e as fontes manuscritas e impressas, tanto europeias como americanas, registram o consumo do álcool como meio de cura ou como energizante para a realização de trabalhos difíceis. Segundo Scarano (2001, p. 469), em momentos históricos anteriores a esses séculos, os povos, mesmo os mais selvagens e originários de lugares remotos, inventaram a fermentação de frutos ou outras substâncias, a fim de produzir bebida alcoólica para fins curativos. No caso dos indígenas, no Brasil, havia o preparo de uma bebida acidulada e fermentada, de milho ou de aipim, que usavam em determinadas ocasiões.

Até hoje, o vinho figura entre as principais bebidas alcoólicas com fins medicinais ou preventivos, que podem servir à longevidade. Além de seu valor medicinal, o vinho assume valor simbólico e sagrado que se traduz pelo sangue de Cristo e também se nutre de outro valor simbólico e profano dos tempos greco-romanos por Dionísio, deus da vinha, do vinho e do mistério místico, também chamado Baco na mitologia romana. Dionísio (Baco) introduziu, na Grécia, “as bacanais, festas onde o povo inteiro, sobretudo as mulheres, eram tomadas de um delírio místico e percorriam os campos, aos gritos e aos pulos” (GUIMARÃES, 1983, p.125).

Essas comemorações são o berço do que conhecemos hoje por Carnaval. Esta festa é originalmente fruto dos cultos agrários da Grécia Antiga. Como a sociedade da época era baseada na agricultura, as comemorações pela fertilidade e produtividade do solo eram muito comuns. Dionísio foi o responsável por dar proporções astronômicas a tais celebrações, que passaram a integrar o calendário oficial das cidades.

Alguns séculos mais tarde, as festas dionisíacas influenciaram diretamente as comemorações romanas, povo que sucedeu os helenos e assimilou grande parte de sua cultura. Com o passar dos anos, a comemoração foi ganhando forma dos povos que a dominavam e só chegou ao formato atual, do “Carnaval Cristão”, em 590 d.C quando a Igreja Católica oficializou a festa.

No fragmento do poema “Bacanal”⁵⁰, de 1918, Manuel Bandeira faz referência ao Carnaval e a Baco:

*Quero beber! Cantar asneiras
No esto brutal das bebedeiras
Que tudo emborça e faz em caco...
Evoé⁵¹ Baco!(...)
Se me perguntarem: que mais queres,
Além de versos e mulheres?
---Vinhos!...O vinho que é o meu fraco!...

Evoé Baco!*

O *frame* de bebida alcoólica pode abranger campos conceituais distintos, dentre as quais destacam-se o da medicina, do sagrado (no caso, o vinho) e do profano ou mundano, com referência a festejos vários, principalmente o Carnaval.

Segundo Scarano (2001), um outro aspecto em relação à bebida alcoólica não pode ser menosprezado ou minimizado. Seu consumo aproxima as pessoas de diferentes categorias sociais, tornando-as mais solidárias e alegres, além de proporcionar a oportunidade de dar vazão a sentimentos recônditos e participar do mundo circundante, ainda que temporariamente. Essa quebra de hierarquias pela aproximação das diferenças é uma marcante característica do Carnaval, desde tempo imemorial até os nossos dias, tendo como elemento propulsor o consumo de bebidas alcoólicas.

Desse modo, a UF “turma do funil” funciona, simbolicamente, como culturema que integrada ao rito do Carnaval, associa-se a outros conceitos matriciais dessa festa, como as máscaras, fantasias, música, dança e o apelo ao erotismo baquiano, que evocam a quebra dos padrões da vida ordinária.

⁵⁰ O texto integral encontra-se no Anexo 2 dessa Dissertação.

⁵¹ Interjeição. Grito festivo com que as bacantes evocavam Dioniso (Baco, para os romanos) (HOUAISS, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda língua que se deseja aprender depois da primeira é sempre a língua de um povo, de uma cultura e de um ou mais países. O Português Brasileiro é uma variedade da Língua Portuguesa e, como tal, ainda que apresente o mesmo sistema linguístico do Português Europeu, falado em Portugal, e de outras variedades faladas nos demais países lusófonos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste), seu processo de formação histórica e sociocultural é própria e incide diretamente no vocabulário, no interior do qual estão as UF, uma vez que se considera, nessa Dissertação, a Fraseologia como subárea da Lexicologia, em concordância com algumas correntes de estudiosos no assunto. Concebidas como combinações estáveis de palavras que apresentam graus de sedimentação de forma e significado, as UF aqui analisadas são as coligações, colocações e as expressões idiomáticas. Não se considerou o provérbio como UF, porque se admite que ele pertence à Paremiologia, outra subárea da Lexicologia, desde que se tome como referência a classificação das lexias de Pottier (1978), na qual as parêmsias são classificadas como lexias textuais, ou seja, lexias complexas que alcançam o nível de um enunciado ou de um texto.

Sob essa visão, objetivou-se definir coligação, colocação e expressão idiomática como unidades léxico-fraseológicas de matizes culturais, ocorrentes em duas marchinhas de carnaval, selecionadas como *corpus* desse estudo. As análises das três modalidades de UF foram realizadas em duas perspectivas, a saber: 1) como unidades isoladas, portanto fora do uso textual-discursivo, com o propósito de proceder à uma descrição formal e de conteúdo das unidades selecionadas. Para essa perspectiva descritiva das UF, utilizou-se a tipologia de lexias de Pottier (1978) associada às categorias de Convencionalidade e de Idiomaticidade propostas por Tagnin (1989) e a distinção entre séries e grupos fraseológicos proposta por Lapa (1998); 2) como ocorrências textuais, com o propósito de verificar em que medida os sentidos dos fraseologismos, no funcionamento dos textos, no caso dessa Dissertação, as marchinhas carnavalescas, expandem ou transformam o seu núcleo semêmico, com acréscimo ou apagamento de semas. Outro propósito dessa perspectiva da análise textual-discursiva consistiu em considerar a (re)construção dos sentidos das UF na conjunção entre o curto tempo da enunciação com o longo tempo sócio-histórico, conforme postula Corrêa em seus estudos textuais-discursivos. Nessa segunda etapa das análises das UF em marchinhas de carnaval,

postulou-se que, na interação entre o curto e o longo tempo, as UF funcionam como culturemas: unidades semióticas e linguísticas que contêm ideias de caráter cultural e simbólico. .

Nesta pesquisa, pretendeu-se contribuir de maneira significativa para a ampliação dos estudos fraseológicos voltados ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), tendo por base a abordagem comunicativa pelo viés intercultural. Contudo, como essa abordagem metodológica opera apenas na perspectiva do tempo enunciativo, abre-se para um espaço lacunar, no tocante ao viés da interculturalidade, porque o processo comunicativo é concebido fora do contexto mais amplo do longo tempo sócio-histórico. Nesse sentido, os matizes culturais nem sempre são perceptíveis para o aprendiz de PLE, quando se os eximem da historicidade do longo tempo.

Dessa forma, buscou-se expandir a abordagem comunicativa com o viés intercultural, para além da enunciação. Para isso, foram apresentados os principais aspectos do contexto histórico de algumas metodologias e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, que antecederam a consolidação da Abordagem Comunicativa. Constatou-se que a Abordagem Comunicativa tem como alicerce teórico a concepção de competência comunicativa: habilidade de uso de regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas.

A partir da discussão sobre o alcance e as limitações da referida abordagem em relação ao ensino-aprendizagem da dimensão cultural da língua em situação do uso comunicativo, postulou-se que o ensino de uma língua estrangeira, em particular o de PLE, com enfoque intercultural, transita, como já se fez referência, para além dos quadros enunciativos, restritos ao “aqui e agora”. Assim, as formas linguísticas podem ser renovadas, sem perder os traços matriciais da cultura de grupos ou de uma dada coletividade e o resgate do seu valor simbólico possibilita compreendê-las como culturemas.

A proposta de redimensionamento do alcance da Abordagem Comunicativa, de modo a criar condições ao aprendiz de perceber os traços e aspectos culturais do povo brasileiro, de um modo geral, possibilita a ele construir os sentidos culturais da língua-alvo pelos filtros de sua própria cultura. A isso, designa-se interculturalidade.

No que diz respeito ao eixo temático geral do *corpus*, que compreende o Carnaval, buscou-se o enriquecimento deste estudo através dos elementos historiográficos dessa festa popular, a maior celebração pública representativa da sociedade brasileira, com a finalidade de observar a partir dos pressupostos de Sebe (1986), Diniz (2008) e Ferreira (2004) características culturais presentes nos festejos carnavalescos atuais que fazem remissão aos princípios do carnaval desde a Idade Média, como a quebra dos costumes do dia a dia, humor, dança, o

consumo de bebidas. Como elementos histórico-culturais, foi essencial compreender os acontecimentos, espaços e rituais pagãos: cultos à fertilidade e à natureza e cultos religiosos: 'véspera da Quarta-Feira de Cinzas, dia em que se inicia a abstinência de carne exigida na Quaresma', sendo o carnaval popularmente identificado como “sagrado e profano”, constituindo a diversidade de elementos acerca da origem do carnaval. Além disso, o carnaval representa, desde a Idade Média, um período de liberdade hierárquica dos poderes e das normas instituídas na sociedade, conservando as festas carnavalescas, com fantasias, máscaras, desfiles, músicas, danças, bebidas, sexualidade, humor, sátira, entre outros.

Notou-se a importância das manifestações do riso, pois estas opunham-se à cultura oficial, ao caráter sério, religioso, feudal e clássico. O riso, tomado como elemento que interrompe a rigidez da sociedade, além de divertir as pessoas, ultrapassa os limites da comunicação humana, rompendo a linearidade da lógica e das regras. Em linhas gerais, o riso é um instrumento de subversão. A partir da historiografia do riso, foi possível compreender elementos essenciais sobre o surgimento do bufão, importante personagem dos festejos carnavalescos.

Nesse estudo, buscou-se verificar quais UF do *corpus* selecionado funcionam como culturemas na relação entre o curto tempo enunciativo e o longo tempo histórico, por meio da ativação de esquemas de conhecimento sociocultural (*frames, scripts*) e pelo eixo da história incorporada, sob a forma convencional dos símbolos. Para tal finalidade, o *corpus* deste trabalho, as marchinhas de carnaval, constitui-se como excelente meio para identificar alguns desses aspectos. Assim, além de descrever as UF, no plano sintático-semântico, identificadas nas marchinhas de carnaval enquanto unidades isoladas a partir da classificação de lexias e categorias de Convencionalidade e Idiomaticidade, objetivou-se analisar o funcionamento das UF a partir dos efeitos de sentidos simbólicos da cultura brasileira nas marchinhas de carnaval.

Como um grande elemento presente no carnaval desde os rituais dionisíacos ou bacanaís romanos, o consumo demasiada bebida alcoólica é uma constante nas marchinhas, que reforça a inversão de valores, a partir de orgias, embriaguez dos deuses e realização de seus desejos e fantasias, conforme se verificou nas análises de “Saca-rolha” e “Turma do funil”

A partir da análise textual-discursiva do texto “Turma do Funil” foi possível observar elementos que constituem os foliões que costumam consumir bebida alcoólica demasiadamente, em coletividade, sem apresentar preocupação com opiniões do grupo que não apresentam esta característica, no caso “eles”, no contexto carnavalesco. Essas características também são encontradas no texto Saca-rolha, pois o folião apresenta a bebida alcoólica em sua

plenitude, sem preocupação com o outro, nesse caso “a polícia”. Além de elemento, como a embriaguez, o riso e o desejo de comemoração fazem parte das marchinhas analisadas.

A perspectiva do curto tempo, com o longo tempo, conjuga redes intertextuais ou interdiscursivas, por meio dos modelos mentais armazenados na memória individual ou episódica em consonância com as representações socioculturais, sob a forma de *frames* e/ou *scripts*, que auxiliaram na compreensão de expressões idiomáticas como “as águas vão rolar” e “deixa as águas rolar”, identificadas na representação social do longo tempo. Assim, tais expressões configuram a ausência de intervenção nos acontecimentos e na vida.

Em síntese, os resultados obtidos, a partir dos objetivos propostos nessa pesquisa, possibilitam contribuir com o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), na medida em que se propõe um maior alcance aos pressupostos da Abordagem Comunicativa, conferido não só pela seleção e análise de unidades léxico-fraseológicas em marchinhas de Carnaval, cuja carga simbólica e cultural é bastante expressiva como também pelo enriquecimento do tempo enunciativo pela conjunção com a historicidade dos sentidos.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Christopher, Sara Ishikawa. **A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction**. New York: The Oxford University Press, 1977.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Pontes, 2008.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Arte Língua, 2009.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.
- ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira**. 2000. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. (Org.) **Tendências atuais na pesquisa descrita e aplicada em fraseologia e paremiologia**- vol.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- _____. **O mundo da fraseografia**. In: Acta semiótica et lingvistica. V. 9. 2002, p. 207 – 221.
- _____. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: REY, I. G. (org.) **Les expressions figées em didactique des langues étrangères**. 1. ed. Proximités E.M.E, 2007, p.159-179.
- _____. **Cada macaco no seu galho: um estudo dos padrões de uso dos provérbios brasileiros e seus equivalentes em espanhol e russo**. In: en ÁLVAREZ DE LA GRANJA, María (ed.): Fixed Expressions in Cross Linguistic Perspective. Hamburg: Verlag Dr. Kova, 2008, p.117-139.
- ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz & Unternbäumen, Enrique Huelva. (Orgs.) **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ARISTÓTELES. Parts of animals. In: **Aristotle in twenty-three volumes**. Cambridge: Loeb Classical Library, 1983. v.12.
- AUSTIN, John L. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1962.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**; tradução de Yara Frateschi Vieira. - São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. [1929] Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.

BARBOSA, Maria Aparecida. Fraseologia e linguagens: A fraseologia na literatura e no discurso publicitário. In: KRIEGER, Maria da Graça & ISQUERDO, Aparecida. (Org.). **As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires & ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. (Orgs.). Campo Grande: EFMS, 2001.

BLOOMFIELD, Leonard. **Lenguaje**. Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1933.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. **A Fraseologia Medieval Latina**. Vitória: DLL-UFES, 2012.

_____. Considerações acerca da fraseologia, sua conceituação e aplicabilidade na Idade Média. In: **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 13, 1999.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Lisboa: Casa de Antonio Gõçalvez Impressor, 1572.

CÂMARA, Perestello da. **Provérbios, adágios e rifãos - anexins, sentenças morais e idiotismos da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert, 1848.

CAMARGO, Sidney; STEINBERG, Martha. **Dicionário de expressões idiomáticas metafóricas português-inglês**. São Paulo: E. P. U, 1989.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C. & SCHIMIDT, R. W. **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: **Applied Linguistics**. 1/1, 1980.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Trad. Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CASARES, Julio. [1950]. **Introducción a la lexicografía española**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Locuções tradicionais no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: MEC, 1977.

_____. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CORRÊA, Lêda Pires. O mito da pujança como representação cultural do espaço geográfico brasileiro: contribuições para o ensino-aprendizagem de PLE. In: TURAZZA, Jeni Silva; BUTTI, Cassiano (Orgs.). **Estudos em Português Língua Estrangeira**: Homenagem à Profa. Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

_____. Dicionário eletrônico onomasiológico-semasiológico do português brasileiro/espanhol rioplatense para o Mercosul. In: Aparecida negri Isquerdo; Maria Cândida Trindade Costa de Seabra. (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 1ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012, v. VI, p. 353-368.

_____. A construção de Brasília: uma carnavalização do descobrimento do Brasil. In: BEZERRA, Antônio Ponciano; CORRÊA, Lêda Pires. (Orgs.). **Linguagem e História**. – São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2011.

_____. **Léxico, discurso e identidade cultural: das margens ao interior do Brasileiro**. 2004, 248p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

COSSUTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. (trad) Angela de Noronha Begnami. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTE, D. Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E., **Un niveau-seuil**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

DA MATTA, Roberto. **O que faz do Brasil, Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **Carnavais, malandros e heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DEBYSER, F. *L'immeuble, roman simulation en 66 exercices*. París, Hachette, 1986.

DINIZ, André. **Almanaque do carnaval**: a história do Carnaval, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FARIA, Alberto. **Aérides, Literatura e Folclore**. Editora Jacintho Ribeiro dos Santos, 1918.

_____. **Acendalhas, Literatura e Folclore**. Rio de Janeiro: Livraria Editora de Leite Ribeiro e Maurillo, 1920.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRA, Felipe. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FIORIN, J. L. Política linguística no Brasil. **Revista Gragoatá**. Niterói: n. 9, p. 221- 231. UFF, 2000.

FIRTH, J. R. **The technique of semantics**. Transactions of the Philological Society, Volume 34, Issue 1, 1935.

FRANCO JR. Hilário. **Cocanha – várias faces de uma utopia**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1998.

FRIES, C. C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

FRIES, C. C. **The Structure of English**. London: Logman, 1957.

GARCÍA-PAGE, Mario. De los fines y confines de la fraseología. In: GONZÁLEZ CALVO Et al. (eds.) **Actas VII Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española**: Las unidades fraseológicas. Cáceres: Universidade de Extremadura, pp. 23-79, 2004.

GARCÍA-PAGE, Mario. **Introducción a la fraseología española**. Estudio de las locuciones, Barcelos, Anthropos Editorial, 2008.

GOMES, Lindolfo. **Contos populares do Brasil**. São Paulo: Editora Revista/Cia. Melhoramentos, 1918, vol. 1.

_____. **Nihil Novi...**: estudos de literatura comparada, de tradições populares e de anedotas. Juiz de Fora: TYP. Brasil, 1927.

GUIMARÃES, Ruth. **Dicionário da mitologia grega**. São Paulo: Cultrix, 1983.

HARRIS, R. **Reading Saussure**: a critical commentary on the Cours de linguistique générale. London: Duckworth, 1987.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e Semântica**. Rio de Janeiro: Campus/ Elsevier, 2001.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, M; FRANCO, F (ed.). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2007.

HYMES, Dell. **On communicative competence**. In J. B. Pride and J. Holmes 9 ed., Sociolinguistics. Hamondsworth: Penguin. 1979.

_____. **Vers la compétence de communication**. Trad.: F. Mugler. Paris: CREDIF – Hatier, 1984.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LENHARO, Alcir. **Os Cantores do Rádio**: a Trajetória de Nora Ney e Jorge Goulart e o Meio Artístico de Seu Tempo. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios. “Claves culturales e imaginológicas de los textos argumentativos”. Ponencia presentada a la **III Conferencia Internacional de Hispanistas de Rusia**. Moscú, 19-21 de mayo de 2009.

LYONS, John. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

_____. **Semântica**.-I Lisboa: Presença, 1977.

MACEDO, José Rivair. **Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média**. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/ UFRGS/ Editora Unesp, 2000.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **Dicionário de provérbios, locuções, curiosidades verbais, frases feitas, etimologias pitorescas, citações**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d, 366p.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **Dicionário de provérbios, locuções e ditos curiosos**. Rio de Janeiro: Documentário, 1977.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**; tradução: Marco Marciomilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MELLO, Néson Cunha. **Conversando é que a gente se entende**: dicionário de expressões coloquiais brasileiras. – São Paulo: Leya, 2009.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade: seminários de pragmática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MICHAËLIS DE VASCONCELLOS, Carolina. **A Saudade Portuguesa**. - Divagações filológicas e literário-históricas em volta de Inês de Castro e do cantar velho - Edição da " Renascença Portuguesa ". Pôrto, 1914.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Gastronismos Linguísticos: um olhar sobre a fraseologia e cultura. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz & UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva. (Org.) **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

MOREIRA, Júlio. **Estudos da língua portuguesa** - Lisboa : Classica Editora de A. M. Teixeira, 1913.

MOTA, Leonardo. **Adagiário brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Editora da USP, 1982.

MOTA, Ático Vilas-Boas da. **Provérbios em Goiás**: contribuição à paremiologia brasileira, Goiânia: Oriente, 1974.

NADAL, Lúcia Luque. **Los culturemas**: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? Universidad de Córdoba. Language Desining, 11: pp. 93-120, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. A Historiografia da Música Popular Brasileira: Síntese Bibliográfica e Desafios Atuais da Pesquisa Histórica”, in **Art Cultura**, vol. 8, Uberlândia, 2006

NASCENTES, Antenor. **Tesouro da fraseologia brasileira**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1986.

PAVLOV, I. P. **Conditioned reflexes**: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. Oxford: Oxford University Press, 1927.

PÉREZ, José. **Provérbios brasileiros**. São Paulo: Coleção Sancho Pança, 1961.

PLATÃO. **A República**. Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1980.

POTTIER, Bernard. **Lingüística geral**: teoria e descrição. Trad. Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença: Universidade Santa Úrsula, 1978.

POTTIER, Bernard; AUDUBERT, Albert; PAIS, Cidmar Teodoro. **Estruturas linguísticas do português**. São Paulo: Difel, 1975.

PUGLIESI, Márcio. **Dicionário de expressões idiomáticas**. São Paulo: Parma, 1981.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues**. Paris: Nathan; CLE International. (Col. Didactique des langues étrangères), 1988.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Língua Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Párbola editorial, 2004.

RIBEIRO, João. **Frases feitas** / Apresentação Evanildo Bechara; introdução Joaquim Ribeiro. – 3. ed. - Rio de Janeiro: ABL, 1960. 608 p.

RICHARDS, Jack C. **O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras**. [Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia] São Paulo: Special Book Services Livraria, PORTFOLIO SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas 13, p. 2006.

RICHARD, Jack C. & RODGERS Theodore. S. **Approaches and Methods in language teaching**. A description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIVERS, Wilga Marie. **Metodologia do ensino de línguas estrangeiras**: tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. [1916]. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1979.

SCARANO, Julita. Bebida alcoólica e sociedade colonial. In: JANCSÓ, István e KANTOR, Iris (Orgs.). **Festa: cultura e sociabilidade na américa portuguesa**. V.2. São Paulo: EDUSP, 2001.

SEARLE, J. **Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language**. Cambridge, Cambridge University Press, 1969.

SEBE, José Carlos. **Carnaval, Carnavais**. São Paulo: Ática, 1986. 96 p.

SERPA, Oswaldo. **Dicionário de expressões idiomáticas inglês-português/português-inglês**. MEC: FENAME, 1982.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau**. Reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva (Volume 1: A – K). Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. p. 659.

SILVA, Dionisio da. **De onde vêm as palavras** - Origens e curiosidades da Língua Portuguesa - 17ª Ed. Lexikon Editorial, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió, AL: Edições Catavento, 1999.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts, 1957.

STEINBERG, Martha. **1001 provérbios em contraste: ditados ingleses e norte-americanos e seus equivalentes em português**. São Paulo: Nova Alexandria, 1985.

TAGNIN, Stella Esther Ortweiler. **Expressões convencionais e idiomáticas**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas inglês e português**. São Paulo: Disal, 2005.

TARONE, E. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. **Language Learning**, Oxford, v. 30, n. 4, p. 417-431, 1980.

TERMIGNONI, Susana. **Bases teórico-metodológicas para um hiperdicionário Semibílingue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um ambiente virtual de aprendizagem**. 2015. 426p. Tese (doutorado em Letras) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena História da Música Popular**. São Paulo: Art Editora, 1991.

TRIM, J. L. M.. Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. In: J. VAN EK e J.L.M. TRIM (eds.), **Across the Threshold, Readings for the modern languages projects of the Council of Europe**. Oxford, Pergamon Press, Council of Europe, 1984.

TURAZZA, Jeni Silva; BUTTI, Cassiano (Orgs.). **Estudos em Português Língua Estrangeira: Homenagem à Profa. Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ULLMANN, Stephen. **Uma introdução à ciência do significado**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VALENÇA, Rachel. **Carnaval**: Para tudo se acabar na quarta-feira. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

VAN EK, J. Foreign language needs in schools. In: J. VAN EK e J.L.M. TRIM (eds.), **Across the Threshold, Readings for the modern languages projects of the Council of Europe**. Oxford, Pergamon Press, Council of Europe, 1984.

Van DIJK, Teun Adrianus van. [1943]. **Cognição, discurso e interpretação**. (Org. e Apresentação de Ingedore V. Koch). – São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Discurso e Contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradutor: Rodolfo Ilari. – São Paulo: Contexto, 2012.

VIANA, A. R. Gonçalves, 1840-1914. **Portugais : phonétique et phonologie : morphologie : textes** / A. R. Gonçalves Viana. - Leipzig : Teubner, 1903. - 1 v.

VINOGRADOV, Viktor Vladimirovich. Acerca dos tipos principais de unidades fraseológicas na língua russa. In: SCHAHMATOV A. A. 1864-1920, **Coletânea de Artigos e Materiais**. Academia de Ciências da URSS, pp. 36-339, 1947.

_____. **As questões principais acerca da fraseologia russa como disciplina linguística**, LGU. Leningrado, 1946.

WELKER, Herbert Andreas. Colocações e Expressões idiomáticas em dicionários gerais. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz & UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva. **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 139-159, 2011.

WIDDOWSON, H. The Teaching Language as Communication 1978. Oxford: Oxford University Press, 1978. (Tradução brasileira: **O Ensino de Línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991).

WIDDOWSON, H. “Knowledge of Language and Ability for Use”. In: **Applied Linguistics**. Vol. 10/2, 1989.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Londres: Longman, 1976.

XATARA, Cláudia. Maria. **As expressões idiomáticas de matriz comparativa**. 1994. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

_____. **A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês**. 1998. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.

XATARA, Claudia Maria; OLIVEIRA, Wanda Leonardo de. **Dicionário de Provérbios, Idiomatismos e Palavrões - Francês-português/português-francês**. São Paulo: Editora de Cultura, 2008.

Listas de músicas utilizadas

BARBOSA, Adoniran. **Vila Esperança**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43971/>. Acesso em: 4 set. 2016.

CASTRO, Urgel de; MIRABEAU, OLIVEIRA, Milton de. **Turma do funil**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/430715/>. Acesso em: 7 fev. 2017.

GONÇALVES, Zilda; GONÇALVES, José. **Saca-rolha**, 1953. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473887/>. Acesso em: 2 set. 2016.

MERITI, Serginho; CAIS Eri do. **Deixa a vida me levar**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/zeca-pagodinho/49398/>. Acesso em: 2 fev. 2017.

ANEXOS

Anexo 1

São Saruê, a Cocanha Brasileira

Doutor mestre pensamento
me disse um dia: - Você
Camilo, vá visitar
o país “São Saruê”
5 pois é o lugar melhor
que neste mundo se vê.

Eu que desde pequenino
sempre ouvia falar
nesse tal “São Saruê”
10 destinei-me a viajar,
com ordem do pensamento
fui conhecer o lugar.

Iniciei a viagem
às duas da madrugada,
15 tomei o carro da brisa
passei pela alvorada,
junto do quebrar da barra
eu vi a aurora abismada.

Pela aragem matutina
20 eu avistei bem defronte
a irmã da linda aurora
que se banhava na fonte,
já o sol vinha espargindo
no além do horizonte

25 Surgiu o dia risonho
na primavera imponente,
as horas passavam lentas
o espaço encande[s]cente
transformava a brisa mansa
30 em um mormaço dolente

Passei do carro da brisa
para o carro do mormaço
o qual veloz penetrou
no além do grande espaço
35 nos confins dos horizontes

senti do dia o cansaço

Enquanto a tarde caía
entre mistério e segredo
a viração docilmente
40 afagava os arvoredos,
os últimos raios do sol
bordavam os altos penedos.

Morreu a tarde e a noite
assumiu sua chefia,
41 deixei o mormaço e tomei
o carro da neve fria
vi os mistérios da noite
esperando pelo dia.

Ao romper da nova aurora
50 senti o carro pairar,
olhei e vi uma praia
sublime de encantar,
o mar revolto banhado
as dunas da meira-mar.

55 Mais adiante uma cidade
como nunca vi igual
toda coberta de ouro
e forrada de cristal,
ali não existe pobre
60 é tudo rico, afinal.

Uma barra de outro puro
servindo de placa, eu vi
com as letras de brilhante,
chegando mais perto eu li
dizendo: “São Saruê”
é este lugar aqui.

Quando eu avistei o povo
fiquei de tudo abismado
uma gente alegre e forte,
70 um povo civilizado
bom, tratável e benfazejo
por todos fui abraçado.

O povo em São Saruê
tudo tem felicidade
75 passa bem, anda decente
não há contrariedade,
não precisa trabalhar
e tem dinheiro à vontade.

Lá os tijolos das casas
80 são cristal e marfim
as portas barras de prata
fechadas de “rubim”
as telhas folhas e ouro
e o piso de cetim.

85 Lá eu vi rios de leite
barreiras de carne assada
lagoa de mel de abelhas
atoleiros de coalhada
açudes de vinho quinado
90 montes de carne guisada.

As pedras em São Saruê
são de queijo e rapadura
as cacimbas são de café
já coado e com quentura,
95 de tudo assim por diante
existe grande fartura.

Feijão lá nasce no mato
já maduro e cozinhado,
o arroz nasce nas várzeas
100 já prontinho de despogado,
peru nasce de escova
sem comer vive cevado.

Galinha põe todo dia
em vez de ovo é capão
105 o trigo em vez de semente
bota cachadas de pão,
manteiga lá, cai das nuvens
fazendo ruma no chão.

Os peixes lá são mansos
110 como o povo acostumado
saem do mar vêm pras casas
são grandes, gordos, cevados
é só pegar e comer
pois todos vivem guisados.

115 Tudo lá é bom e fácil
não precisa se comprar,
não há fome e nem doença
o povo vive a gozar
tem tudo e não falta nada
120 sem precisar trabalhar

Maniva lá não se planta
nasce e em vez de mandioca
bota cachos de beijus
e palmas de tapioca,
125 milho, a espiga é pamonha
e o pendão é pipoca.

As canas em São Saruê
em vez de bagaço é caldo
umas são canas de mel
130 outras açúcar refinado
as folhas são cinturões
de pelica preparado.

Os pés de chapéus de massa
são tão grandes e carregados,
135 os de sapatos da moda
têm cada cachos “aloprados”
os pés de meias de seda
chega vivem escangalhados.

Sítios de pés de dinheiro
140 que faz chamar atenção,
os cachos de notas grandes
chega arrastam pelo chão,
as moitas de prata e ouro
são mesmo que algodão.

145 Os pés de notas de mil

carrega que encapota
pode tirar-se à vontade
quanto mais velho mais bota,
além dos grandes cachos
150 cascas e folhas, tudo é nota.

Lá os pés de casimira
brim, borracha e tropical
de belga e brim e linho
e o famoso diagonal
155 já bota as roupas prontas
própria para o pessoal.

Lá quando nasce um menino
não dar [dá] trabalho a criar
já é falando e já sabe:
160 ler, escrever e contar,
canta, corre, salta e faz
tudo quanto se mandar.

Lá tem um rio chamado
o banho da mocidade,
165 onde um velho de cem anos
tomando banho à vontade
quando sai fora parece
ter vinte anos de idade.
Lá não se vê mulher feia
170 e toda moça é formosa
alva, rica e bem decente
fantasiada e cheirosa,
igual a um lindo jardim
repleto de cravo e rosa.

175 É um lugar magnífico
onde eu passei muitos dias
passando bem e gozando
prazer, amor, simpatia,
todo esse tempo ocupei-me
180 em recitar poesias

Ao sair de lá me deram
uns pacotes de papéis
era dinheiro emaçado

notas de contos de réis
185 quinhentos, duzentos e cem
de cinquenta, vinte e dez.

Lá existem tudo quanto é de beleza
tudo quanto é bom, belo e bonito,
parece um lugar santo e bendito
ou um jardim da Divina Natureza:
imita muito bem pela grandeza
a terra da antiga promessa
para onde Moisés e Aarão
195 onde dizem que corriam leite e mel
e caía manjar do céu no chão.

Tudo lá é festa e harmonia
amor, paz, bem-querer, felicidade
descanso, sossego e amizade
200 prazer, tranquilidade e alegria;
na véspera de eu sair naquele dia
um discurso poético lá eu fiz,
me deram a mandado de um juiz
um anel de brilhante de de “rubim”
205 no qual um letreiro diz assim:
- é feliz quem visita este país.

Vou terminar avisando
a qualquer um amiguinho
que quiser para lá
210 posso ensinar o caminho,
porém só ensino a quem
me comprar um folhetinho.

Anexo 2

“Bacanal” (Manuel Bandeira)

Quero beber! Cantar asneiras
No esto brutal das bebedeiras
Que tudo emborça e faz em caco...
Evoé Baco!

Lá se me parte a alma levada
No torvelim da mascarada,
A gargalhar em doudo assomo...
Evoé Momo!

Lacem-na toda, multicores,
As serpentinas dos amores,
Cobras de lívidos venenos...
Evoé Vênus!

Se perguntarem: Que mais queres,
Além de versos e mulheres?...
Vinhos!... o vinho que é o meu fraco!...

O alfanje rútilo da lua
Por degolar a nuca nua
Que me alucina e que eu não domo!
Evoé Momo!

A Lira etérea, a grande Lira!...
Por que eu extático desfira
Em seu louvor versos obscenos
Evoé Vênus!